



Danskernes Historie Online

Danske Slægtsforskeres Bibliotek

Dette værk er downloadet fra Danskernes Historie Online

Danskernes Historie Online er Danmarks største digitaliseringsprojekt af litteratur inden for emner som personalhistorie, lokalhistorie og slægtsforskning. Biblioteket hører under den almennyttige forening Danske Slægtsforskere. Vi bevarer vores fælles kulturarv, digitaliserer den og stiller den til rådighed for alle interesserede.

Støt vores arbejde – Bliv sponsor

Som sponsor i biblioteket opnår du en række fordele. Læs mere om fordele og sponsorat her: <https://slaegtsbibliotek.dk/sponsorat>

Ophavsret

Biblioteket indeholder værker både med og uden ophavsret. For værker, som er omfattet af ophavsret, må PDF-filen kun benyttes til personligt brug.

Links

Slægtsforskerens Bibliotek: <https://slaegtsbibliotek.dk>

Danske Slægtsforskere: <https://slaegt.dk>

UDDANNELSESHISTORIE

2020

Uddannelseshistorie 2020

Copyright: Selskabet for Skole- og Uddannelseshistorie

Grafisk produktion: WERKs Grafiske Hus a/s, Aarhus

Isbn: 978-87-87185-12-7

Issn: 0900-226x

INDHOLDSFORTEGNELSE

Forord	7
Lærerkulturer og læreruddannelse – en indledning	9
<i>Af Jesper Eckhardt Larsen</i>	
 ARTIKLER	
Læreruddannelse og lærerkulturer i slutningen af 1700-tallet – med eksempler fra Kiel og Brahetrolleborg	18
<i>Af Ingrid Markussen</i>	
Lærerrollen og den pastorale maktens demokratisering	44
<i>Af Fredrik W. Thue</i>	
Grundtvigske seminarer 1840-1920	63
<i>Af Hans Henrik Hjermitsev</i>	
Enhetslæreren – den norske lærerutdanningstradisjonens “flytende signifikant”?	97
<i>Af Turid Løyte Harboe</i>	
“Nu er det bare et arbejde” – bindinger på arbejdstiden og faglige selvforståelse under pres	116
<i>Af Aske Stigemo</i>	

ÅRETS OVERSIGTER

Målstyring, trimning og desorientering

– uddannelsestendenser 2010-2019 136

Af Signe Holm-Larsen

Fra forsoningskridt til coronakrise

– uddannelserne i folketingsåret 2019-2020 153

Af Signe Holm-Larsen

Skole og uddannelse i TRAP, 6. udg. 185

Af Erik Nørr

Dansk uddannelseshistorisk årsbibliografi 2019 193

Af Christian Larsen

ANMELDELSER 203

Årsberetning for Selskabet for Skole- og Uddannelseshistorie 2020 231

Af Jesper Eckhardt Larsen, formand

FORORD

Uddannelseshistorie 2020 omhandler lærerkulturer og læreruddannelser i historisk og aktuelt perspektiv.

Selskabet for Skole- og Uddannelseshistorie har også tidligere bidraget omfattende til historiografien om dette felt. De tre bind, der blev udgivet fra 1990erne frem til 2005, hed samlet *Dansk Læreruddannelse*, og de enkelte bind havde titlerne: 1) "For at blive en god lærer. Seminarier i to århundreder," 2) "Kun spiren frisk og grøn..." og 3) "Lærerindeuddannelse / Lokalsamfundenes kamp om seminariedriften."

I 2013 udgav tidligere formand for selskabet, Keld Grinder-Hansen, sin bog: "Den gode, den onde og den engagerede. 1000 år med den danske lærer." Indledningen til denne bog blev en indgående gengivelse af konflikten i 2013, som på afgørende måder ændrede vilkårene for at være lærer i Danmark.

Også det store projekt *Dansk Skolehistorie*, som førte til udgivelse af fem bind i 2013-2014, behandler lærernes historie som en integreret del af den generelle skolehistoriske udvikling i Danmark.

Men diskussionen om lærerne er ikke stilnet af. En helt eksplosiv udvikling i brugen af begrebet "professioner" har siden årtusindeskiftet præget diskussionen om disse. I nutidens terminologi er lærerhvervet entydigt fastlagt som en profession, og professionalisering skal ifølge alle væsentlige aktører præge både uddannelserne og lærerkulturerne. *Uddannelseshistorie 2017* diskuterede professionernes uddannelser, og handlede også overvejende om skolelærere.

Den direkte årsag til, at vi nu vælger dette tema – igen, kunne man sige – er, at *Uddannelseshistorie 2020* er blevet til i et samarbejde mellem Selskabet for Skole- og Uddannelseshistorie og to større satsninger inden for udforskningen af nordiske lærerkulturer og læreruddannelser etableret i hhv. 2018 og 2019. For det første blev der fra 2018 etableret et nordisk netværk "Nordic Teacher Cultures Compared" (NTCC) støttet af de nordiske forskningsråd i samarbejdet NOS:HS. Dette forskningsnetværk er nu ved at nå sin afsluttende fase, og *Uddannelseshistorie 2020* er blevet til i et samarbejde med dette netværk, som bl.a. omfatter flere af årets bidragydere og en af redaktørerne. To møder, et på Schæffergården i det nordlige København og et ved Universitetet i Oslo, blev gennemført hhv. i foråret og efteråret 2019, før coronaen satte en stopper for alt for mange fysiske sammenkomster på nordisk plan. En anden frugt af dette netværks arbejde er en udgivelse på det britiske forlag Routledge med titlen "Schoolteachers and the Nordic Model. Comparative and historical perspectives," som udkommer i foråret 2021.

Den anden større satsning er et igangværende projekt ved Universitetet i Oslo (UiO) "The Nordic Education Model," som fik støtte fra UiO:Norden, der støtter større nordiske samarbejdsprojekter. Heri blev der ansat to ph.d'er og en postdoc fra 2020 og frem. Dette projekt afholder bl.a. en større konference i Oslo i april 2021 (både virtuel og fysisk tilgængelig) under titlen: "Nordic Modes of Bildung, Schooling and Upbringing: The interplay between individualism, collectivism, and institutionalized lives."

Det, der bl.a. kommer ud af at arbejde med større regionale og internationale forhold i et historisk perspektiv er, at det hjemlige og tilvante pludselig kan ses og analyseres i et andet perspektiv. Der kommer altså andre spørgsmål frem, når der sammenlignes historisk. Som det fremgår af indledningsartiklen, er Danmark det eneste land i Europa, der ikke har lagt sine læreruddannelser ind under, eller i tæt forbindelse med, sine forskningsinstitutioner og/eller universiteter. Hvad er de historiske og stadigvirkende årsager til dette? Dette spørgsmål diskuteres dels i indledningsartiklen, og dels i oversigten over folketingsåret 2019/2020, og i den tiårsoversigt, som er blevet noget, som ligner en ny tradition i vores tidsskrift. De sidste to er i år forfattet af specialkonsulent Signe Holm-Larsen. Ud over disse tre er der fem artikler i *Uddannelseshistorie 2020*, der alle dækker aspekter af læreruddannelse og lærerkulturer; fra slutningen af 1700-tallets filantropinistiske strømninger, over afsmitningen imellem præste- og lærerrollen i 1800-tallet, de grundtvigianske seminarier i anden halvdel af 1800-tallet, enhedslærerne i 1960'erne og endelig en analyse af konsekvenserne af lærerkonflikten og den følgende lovgivning fra 2013/2014.

Uddannelseshistorie 2020 udgives med støtte fra DFF: Kultur og kommunikation. Vi i Selskabet for Skole- og Uddannelseshistorie takker mange gange for denne støtte.

God læselyst!

Jesper Eckhardt Larsen og Maria Rejkjær Holmen
Temareaktionen for *Uddannelseshistorie 2020*

LÆRERKULTURER OG LÆRERUDDANNELSE

AF JESPER ECKHARDT LARSEN

Professor i filologi og senere undervisningsminister Hartvig Frisch (1893-1950) skrev i sin indledning til firebindsværket *Europas kulturhistorie* fra 1928 under overskriften *Hvad er kultur?:* "Mange mennesker vil komme i forlegenhed, hvis de blev spurgt om hvad dette omfattende ord egentlig betyder." Hans eget korte bud blev: "*Kultur er vaner* taget i den allersimpleste forstand".¹ Hermed undgik han samtidens hyppige skelnen imellem kulturnationer og ikke-kulturnationer, eller kultur som højkultur over for det uciviliserede. Samtidig var genstanden for en egentlig kulturhistorie med dette greb blev meget bredere. Begrebet *kultur* gik i denne periode fra at være filologiens ophøjede genstand til langsomt at få en mere antropologisk tone. Kultur blev alt, som ikke var givet af naturen.

Med et nyere begreb fra den franske sociolog Pierre Bourdieu, som også spiller på kropslige vaner, kan man måske vælge at kalde kultur for *kollektiv habitus*, en delt *anden natur*, men netop en ny natur, som er tilegnet gennem en socialisering via en eksisterende kulturel praksis. En nyere tysk sociolog, Karin Knorr Cetina, vælger dog et endnu mere omfattende begreb i sine analyser af såvel videnskabelige som professionelle kulturer. Hun skriver:

"Culture, from the present viewpoint, includes practice, though I want to understand epistemic cultures as a nexus of lifeworlds (contexts of existence that include material objects) and lifeworld processes rather than as practice per se. The culture-as-practice approach, as I see it, takes culture out of the realm of the ideal, the spiritual and the non-material with which culture appears to be identified in many contemporary approaches."²

Hun påpeger, at en ensidig opmærksomhed mod praksis flytter den kulturelle analyse 'ned' til en verden af materielle regelmæssigheder, uden dog nødvendigvis at miste blikket for symbolske regelmæssigheder og måden, disse er forbundne med det materielle. Hendes forståelse af kultur som et fletværk (nexus) af livsverdener udgør en bevægelse væk fra den stærke forbindelse mellem kulturel praksis og det

¹ Frisch 1928: 9.

² Knorr Cetina 2007: 364.

at gøre noget, rutiner og menneskelige aktiviteter. Begrebet livsverden bidrager til en udvidelse af perspektivet til også at omfatte viden, det ideelle, det spirituelle og det immaterielle.³

Denne forståelse af kultur omfatter altså i mindst lige så høj grad det tænkte, det ideelle og det immaterielle. Aspekter, som en lidt fladere fokus på praksis alene ikke ville have med i perspektivet. Og dette er, efter min opfattelse, frugtbart også i forbindelse med analysen af lærerkulturer. Knorr Cetinas' blik for viden som kulturelt formet og forhandlet er f.eks. centralt for at forstå de kampe, der har udspillet sig imellem forskellige grupper af lærere, politikere, organisationer og forældre om hvad der skal gælde som væsentlig viden, og som de centralt tilstræbte mål for både skole og læreruddannelse.

I sammenhæng med, at en gruppe nordiske uddannelseshistorikere og jeg, som nævnt i forordet, søgte midler fra de nordiske forskningsråd til arbejdet i netværket *Nordic Teacher Cultures Compared*, valgte vi begrebet lærerkulturer for at dække et mangefold af aspekter af lærernes identitet, verden og virke:

“The objects of this study are teachers in primary and secondary education in the Nordic region. The term “teacher cultures” includes multiple dimensions of Nordic teacher identities both past and present: Teacher recruitment patterns, teacher’s education, teacher roles, teacher professionalism, teachers’ social status, teachers’ knowledge base, teachers’ values etc.”

Spørgsmål, som vi nu har brugt to år på at drøfte i dette nordiske netværk, omfatter bl.a., om der kunne findes en særlig regional fælles lærerkultur i det nordiske? Var nationale lærerkulturer til at skelne fra hinanden gennem sammenlignende studier af både læreruddannelser, institutionelle forhold og lærerorganisationernes rolle? Var der forskellige lærerkulturer inden for hvert af de nordiske lande, og hvad var forholdet imellem disse set i et bredere internationalt perspektiv? Hvilke karakteristika var typiske for de forskellige nordiske lande når, den sociale rekruttering til læreruddannelserne, feminiseringsgraden i lærerhvervet og dets status blev sammenlignet? Nogle af disse spørgsmål kan findes belyst i den kommende udgivelse på forlaget Routledge med titlen *Schoolteachers and the Nordic Model*, som også er et resultat af arbejdet i dette netværk.

NOGLE IDEALTYPEN

Lærernes samfundsmæssige position og deres fælles kulturelle træk har igennem de sidste ca. 300 år været genstand for stadige fluktuationer, som bliver belyst af de

³ Ibid.

forskellige bidrag her i *Uddannelseshistorie 2020*. Fra den underordnede degn i begyndelsen af 1700-tallet til den stadig nøjsomme, men bedre uddannede filantropinistiske seminarist i 1790'erne, der stod som repræsentant for en spørgende og aktiv lærerrolle. Ingrid Markussen finder i sin artikel en meget moderne lærertype, der spørgende og opmuntrende fik en central rolle for den enkelte elevs faglige og personlige udvikling. Johannes Pade var hermed, skriver Markussen, en glimrende repræsentant for den ny tids lærere. Hans konflikt med forældrekredsen i 1795 af-dækker skismaet mellem gammel og ny lærerkultur og viser, at ikke alle forældre forstod eller accepterede de nye undervisningsmetoder. De stod tættere på gejst-ligheden i dens skepsis over for, at katekismen ikke mere var skolens omdrejnings-punkt.

I perioden efter filantropinismens blomstringstid blev læreren efter visses mening reduceret til mekanismens opsynsmand i forbindelse med indførelsen af den ind-byrdes undervisningsmetode fra 1820'erne og frem. Andre har påpeget det befri-ende ved, at læreren ikke blev en flaskehals, hvorigennem al information skulle fly-de. I liberalismens ånd blev alle eleverne både lærere og lærende på en gang. Om end med udgangspunkt i nøje udfærdigede undervisningstavler og skematisk fast-lagte øvelser.⁴ Opgøret med denne metode ca. 1840 genindførte læreren som en central faglig autoritet med åndsibåren undervisning.

I slutningen af 1800-tallet fremkom et nyt ideal, hvor læreren kulturelt set var de-fineret ved vedkommendes nationale og folkelige sindelag. Læreren skulle komme fra folket for at kunne *vække* folket. Flere har beskrevet denne mere selvhævdende folkelærer, der nærmede sig præstens centrale rolle i lokalsamfundet.⁵ Hans Henrik Hjerimitslev beskriver i sin artikel den grundtvigske indflydelse på netop denne læ-rerkultur igennem tidens mange grundtvigsk prægede seminarier. Hjerimitslev føl-ger denne dominans op i det tyvende århundrede: "Selv om grundtvigianismen ikke var enerådende i årtierne efter 1900 – de missionske seminarier og kvindesemina-rierne tiltrak også mange elever – var den i det mindste blevet mainstream, også på statsseminarierne på dette tidspunkt."

⁴ Se f.eks. Larsen, Reeh & Drejer 2014.

⁵ Grinder-Hansen 2013; Larsen 2019.



Læreren mistede efterhånden, i takt med urbanisering og industrialisering, rollen som lokalsamfundets naturlige centrum. I stedet, inspireret af den politiske udvikling i velfærdsstaten, blev kaldet som lærer udviklet, men også udfordret fra ideologisk side. Den gode enhedslærer, som skulle sørge for opdragelse til lighed, menneskeværd og lykke (jvf. Den Blå Betænkning udgivet i 1960), blev udsat for kritik i slutningen af 1960'erne, hvor enhedslæreren i stedet skulle være solidarisk og stå i øjenhøjde med andre lønarbejdere. Kaldet blev afvist som en problematisk selvforståelse. Efter de første internationale læseundersøgelser i 1990'erne blev den fagligt stærke og mere kundskabsrettede lærertype så at sige genopfundet. Og efter det for alvor gik løs med internationale sammenlignende studier fra ca. 2000, som f.eks. OECD's PISA-undersøgelser, kom der krav både fra lærerne selv og oppefra, i det politiske system, om den professionaliserede lærer.

LÆRERUDDANNELSE, KULTURELLE FØLGER

Den danske læreruddannelse er vel nok den enkelte uddannelse, som historisk set har fået den største grad af politisk bevågenhed. Og der kan i den forbindelse spørges til de historiske grunde til, at Danmark nu er et af de få vestlige lande, som endnu ikke i 2020 har lagt sine læreruddannelsesinstitutioner sammen med deres forskningsinstitutioner og/eller universiteter? Hvorfor ikke? Kunne dette have kulturelle, frem for økonomiske grunde?

Signe Holm-Larsen skriver i årets oversigt for folketingsåret 2019/2020 under overskriften *Læreruddannelsen blev heller ikke femårig denne gang*: (se s.181):

”...Og ellers er positionerne velkendte, sektorens store aktører: KL og Danske Professionshøjskoler ønsker en fireårig uddannelsen, mens flere politiske partier går ind for en femårig læreruddannelse. Især RV har længe arbejdet med to forskellige modeller for en femårig læreruddannelse: 1. en treårig bachelor + en toårig kandidat, eller 2. En fireårig professionsbachelor + et par års erhvervs erfaring + en etårig kandidatuddannelse. Også SF ønsker læreruddannelsen udvidet til en femårig uddannelse, gerne med praktik + en større skriftlig projektopgave. EL har tidligere meldt ud, at partiet ønsker at fastholde en fireårig uddannelse, mens LA har peget på, at man med inspiration fra journalistuddannelsen, der både udbydes som en professionsbachelor- og en universitetsuddannelse, kan lade valget være op til den enkelte. De fine ambitioner strandede dog, og det foreløbige slutresultat blev blot en ajourføring af læreruddannelsesbekendtgørelsen uden principdebat og visioner.

Sagen gik dog ikke helt på coronapause, for juli 2020 blev der af KF fremsat følgende § 20 spørgsmål: ”Hvornår forventer ministeren at tage stilling til planerne for det videre arbejde med at udvikle læreruddannelsen og dermed opfølgningen på evalueringen ’Kvalitet og relevans af læreruddannelsen’ fra januar 2019?” – ja, netop den evalueringsrapport, som fik Tommy Ahlers til at nedsætte kommissionen. Svaret kom med Uddannelses- og forskningsministeriets pressemeddelelse d. 14. august 2020, hvor ministeren afviklede læreruddannelseskommisionen og satte et udviklingsarbejde i stedet, som skal ”trække på sektorens egne erfaringer”.

Dette er et ekko af afvisningen i 2008, hvor daværende forskningsminister Helge Sander trak i nødbremsen og kaldte forslaget om en universitetsuddannelse til lærer for *samfundsmæssig* problematisk. Dette har jeg andetsteds forsøgt at forklare ud fra det såkaldte *danske skisma*.⁶ Det stod efter skolemand og politiker Johan Victorinus Pingels (1834-1919) mening imellem den ”tørre anskuelsesløse Madvigianisme” og ”den vaade tankefjendske Grundtvigianisme.”⁷

En opposition, eller endda en vedvarende animositet, imellem de akademiske og folkelige institutioner blev så at sige en del af den danske nationale selvforståelse. Da Tage Kampmann i 1980'erne skrev bind II i trebindsværket *Dansk læreruddannelse*, skriver han med største selvfølgelighed, og uden megen distance, om ”det

⁶ Larsen 2016.

⁷ Krarup 1955: 245.

kendte akademikerhovmod.”⁸ Dette er ikke stedet at forfølge denne gensidige afgrænsningsproces i detaljer, men i forhold til flere af vores umiddelbare nabolande er der i dansk sammenhæng opstået en stærk alliance imellem folkelige, antiakademiske strømninger og den centrale politiske magt. I en videnskulturel læsning kan man høre ekkoet af det særligt kraftige skisma helt frem til dagens debatter: At afvise *forskningsbaseret* til fordel for *udviklingsbaseret* læreruddannelse, at afvise akademisering til fordel for ”sektorens egne erfaringer” og afvise en femårig læreruddannelse og akademisk tilknytning til fordel for en professionsbachelor med praksistilknytning.

Hvordan stiller dette *skisma* lærerne som professionelle blandt andre professioner? Er jobbet som lærer en profession – ja eller nej? Er det en semi-profession? Eller i givet fald, hvornår er det da blevet til en profession? Der er grund til at nævne, at også *Uddannelseshistorie 2017* omhandlede spørgsmål om skolelærerne som profession, så denne diskussion skal ikke tages forfra her igen. Dog er et væsentligt kendetegn ved mange professioner den selvstændige omgang med professionsvidensbase. Altså ikke blot en oplæring i den eksisterende viden, men en evne til at holde sig opdateret om forskningsfronten – for lærerne ville dette være både den pædagogisk/uddannelsesvidenskabelige og den fag-faglige, som den er blevet kaldt. I Finland, og også de andre nordiske lande, er deltagelse i forskning en væsentlig del af både de mere pædagogiske og de mere fagorienterede læreruddannelser. Man kunne spørge: Skal en profession ikke kunne begge dele? Altså mestre teoriudvikling og forskningsprocesser såvel som at omsætte resultaterne af disse i praksis?

I sin artikel her i tidsskriftet belyser Fredrik Thue de aspekter, lærerprofessionen har lånt og lært fra præsterne, en af de tre klassiske professioner, som dog ofte overses i de nyere sociologiske diskussioner af professionerne.

”I historisk perspektiv har læreryrket imidlertid hatt lite til felles med de to nevnte klassiske profesjonene lege og advokat. Snarere har lærerne utviklet sin rolle i en vedvarende affinitet til prestene – en akademisk yrkesgruppe profesjonsteorien gjerne ignorerer, men som faktisk kan sies å utgjøre de moderne profesjonenes stamfar. Især i den lutherske tradisjonen har preste- og lærerrollen vært inntimt forbundet.”

Hans analyse peger på, at den såkaldte pastorale magt i professionen bestod, også efter frigørelsen fra direkte indflydelse fra præsterne: Kirken røg ud, men hyrden bestod.

⁸ Kampmann 1991: 14.

Også Turid Løyte Harboe påpeger den særlige sociale og politiske integrative rolle, som læreren fik, særligt i forbindelse med indførelsen af enhedsskolen i Norge efter anden verdenskrig. Hun skriver bl.a.:

“Enhetslærerbegrepet fikk i denne perioden en annen betydning enn det hadde hatt i lærerutdanningsdebatten på begynnelsen av det tjuende århundret, da begrepet ble relatert til lærere med landets høyeste allmenndannelse og til en lærerutdanning som skulle bygge på videregående skole og være tilknyttet universitetet. I stedet ble enhetslærerbegrepet i etterkrigstiden relatert til en sosialpolitisk og demokratisk målsetting om å utdanne klasselærere som kunne undervise og ivareta både enkeltelever og det sosiale miljøet i klassen, gjennom hele skoleløpet. Målsettingen førte blant annet til utvikling av en generisk lærerutdanningsmodell som la vekt på sosialpsykologisk og metodiske kunnskaper, og til samordning av lærerutdanningsstrukturen på lærerskolens premisser.”

Et spørsmål er da, om vi stadig finder vi denne hyrderolle også i dagens danske debat? Forfatter, debattør og lærerstuderende Geeti Amiri (f. 1989) vandt Hørups Debatpris i år. Hendes bøger og debatindlæg drejer sig om erfaringerne fra en afghansk baggrund, integrationen ind det danske samfund og en opvågning til kvindesag ved læsning af Amalie Skrams roman *Forrådt*. De handler også om konflikterne imellem hendes bror og hendes far. Faderen har hun i øvrigt sammenlignet med Georg Brandes i sin vilje til at gøre op med normerne for, hvad hun som datter og kvinde skulle lære og gøre i en afghansk familie. Hun har senest efterlyst, at læreruddannelserne ikke bare skal handle om viden og fag, men om rollen som fremmer af integration, af kulturændringer og ligestilling. Hun er blevet spurgt af bloggen *Ladies First* om, hvilke spørgsmål hun går og søger svar på lige nu? Geeti Amiri peger på to: ”Hvordan kan folkeskolen være med til at løfte den kæmpemæssige integrationsudfordring med efterkommere af flygtninge og indvandrere, som halter fagligt og socialt? Og ikke mindst, hvordan lærergeneringen kan indtage rollen som en af de mest markante positioner i det danske samfund?”

Dette lyder som en bekræftelse af den omfattende, og krævende, rolle, som lærere er blevet tildelt. Lærere er blevet set som nøglen til både *social engineering* og national konkurrenceevne. Inden for dagsorden som inklusion, integration, bæredygtig udvikling, lighed, bekæmpelse af ekstremisme forventes det, at lærere skal være frontlinjens professionelle, der kan løse stort set alle samfundsmæssige kriser og udfordringer. Danske lærere skal altså nu (stadig) primært være hyrder, under et stadigt større pres fra opgaver som både integration og inklusion. Før læreren kommer til undervisningen, er der et bjerg af udfordringer.

Spørgsmålet er da, om læreres identitet i dag retter sig mod disse "udfordringer" og ser dem som centrale opgaver og mål for professionen? Eller om de netop bliver anskuet som forhindringer i forhold til at udføre undervisning? Er der et krydspres mellem læreren som én, der skal arbejde mod social sammenhængskraft, og læreren, som skal arbejde for den nationale konkurrenceevne? Eller kan den nordiske model og de nordiske lærere begge dele på en gang? Af og til fremstilles den nordiske samfundsmodel som forbilledlig ved på en gang at kunne omfatte en særlig børnevenlig kultur, et særligt stærkt demokrati, stor lighed, et fleksibelt arbejdsmarked og høj konkurrenceevne. Måske er denne myte under pres netop i disse år?

Et andet krydspres er de paradoksale forventninger til lærere som professionelle. På den ene side er der eksterne krav og også ofte interne ønsker om professionalisering gennem mere specialiserede uddannelser og en forhøjet status som vidensbaseret profession. På den anden side er der siden arbejdskonflikten i 2013 tale om en "normalisering" af arbejdsvilkårene, hvor den enkelte lærer oplever en højere grad af tidlig detailstyring fra den umiddelbare ledelse og pålagt anvendelse af denne eller hin læringsteori fra skolebestyrelsernes side. Det er måske sigende, at "autoritet" og ikke også "autonomi" var en af de 10 ambitioner for læreruddannelserne i 2018-oplægget fra Danske Professionshøjskoler.⁹ Aske Stigemo peger i sin artikel på en ny arbejdsorientering, der opstod som reaktion på reformerne i 2013/14. Særligt det nye tidsmiljø giver, i Stigemoes analyse, anledning til (endnu engang) at overveje om lærerjobbet kan udøves som 'kald', eller om det blot er et arbejde.



Jesper Eckhardt Larsen (f. 1967) er ph.d. fra Danmarks Pædagogiske Universitet (DPU) og post.doc. ved Universitet i Oslo, bl.a. med et større projekt om nordiske lærerkulturer. Han har forsket i universitetshistorie, i uddannelseshistoriens rolle i et samfundsperspektiv, i kolonial dansk skolehistorie og i læreruddannelserne i Norge og Danmark. Forfatter til bøger om den danske dannelsestradition, om humanioras situation og om uddannelseshistorie fra et videnspolitisk synspunkt.

⁹ <https://danskeprofessionshøjskoler.dk/10-ambitioner-skal-skabe-en-bedre-laereruddannelse/>

LITTERATUR

- Frisch, Hartvig (1961(1928)) *Europas Kulturhistorie* bd. I, København: Politikens Forlag.
- Grønder-Hansen, K. (2013) *Den gode, den onde og den engagerede. 1000 år med den danske lærer.* København: Musmann' forlag.
- Kampmann, Tage (1991) *'Kun spiren frisk og grøn...'* *Læreruddannelse 1945-1991.* Odense: Odense Universitetsforlag.
- Knorr Cetina, Karin (2007) Culture in global knowledge societies: knowledge cultures and epistemic cultures. In: *Interdisciplinary Science Reviews* 32(2007), N°4, 361-375.
- Krarup, Per (1955) "Forholdet til Skolen" i *Johan Nicolai Madvig. Et Mindeskrift* bd.I, København.
- Larsen, Jesper E., Niels Reeh & Claus Munch Drejer (2014) Indførelsen af den indbyrdes undervisningsmetode i Danmark, dens konkrete udformning som disciplinær teknik i klasselokalet og dens internationale variationer. *Uddannelseshistorie* (48), s. 135-159
- Larsen, Jesper E. (2016) Academisation of Teacher Education: Sites, Knowledge Cultures and Changing Premises for Educational Knowledge in Norway and Denmark. In: *Pedagogy and Educational Knowledge: Ambitions and Imaginations in Teacher Education.* Verlag Julius Klinkhardt, s. 210-228.
- Larsen, Jesper E. (2019) Skolelærernes historiske u-samtidigheder – lærerne som bondestandens organiske intellektuelle i mødet med uddannelseseksplosionen. Danmark og Norge i nordisk og europæisk perspektiv. *Uddannelseshistorie* (53), s. 46-72.

LÆRERUDDANNELSE OG LÆRERKULTURER I SLUTNINGEN AF 1700-TALLET

– med eksempler fra Kiel og Brahetrolleborg

AF INGRID MARKUSSEN

INTRODUKTION

Artiklen følger læreruddannelsen i Danmark fra Kiel Seminarium 1781 - over den lærerkultur, der efter 1783 udviklede sig på Brahetrolleborg under indflydelse af ideerne fra Kiel - til oprettelsen af Blaagaard og Brahetrolleborg seminarier 1791 og 1794, og de ideer om lærerens funktion i landbosamfundet, som kom til at præge læreruddannelsen omkring år 1800.

Artiklen bygger bl.a. på skoleholder Johannes Pades erindringer fra sit ophold på Kiel Seminarium 1784-86, skolekommissionsprotokollen fra Brahetrolleborgs skolevæsen¹ og arkivalier fra Brahetrolleborgs godsarkiv. Arkivalierne afdækker en forældrekonflikt², som Pade kom ud for i 1795 på grund af sin moderne undervisning. På greve Ludvig Reventlows opfordring skrev Pade et omfattende forsvarsskrift, som viser interessante træk af de pædagogiske idéer, der prægede undervisningen. De pædagogiske principper fra Kiel blev senere grundlaget for det nyoprettede seminarium på Blaagaard i 1791, medens seminariet på Brahetrolleborg fra 1794 fulgte en lidt anden vej efter tilskyndelse fra Reventlows pædagogiske rådgiver i 1790'erne, Peter Villaume.

INDLEDNING

Frem til slutningen af 1700-tallet var en teoretisk uddannelse ikke nødvendig for at blive lærer i børneskolen i landdistrikterne.³ Det var de gejstlige myndigheder, der ansatte personer i lærerembede, og som senere gav lærerne vejledning ved deres visitatser.

Behovet for reformer på skoleområdet slog igennem i de tre sidste årtier af 1700-tallet, med kritik af skolernes begrænsede pensum, lærernes manglende ud-

¹ Gærup Skolemuseum.

² Markussen 2019.

³ Larsen (1916) 1984 gengiver et utal eksempler på skoleforhold i landdistrikterne i 1700-tallet. Se f.eks. side 245-251, 311-316, se også Appel & Fink Jensen 2013 kap. 13.

dannelse og deres undervisningsmetode, der byggede på endeløs terperi og udenadslære.⁴ Kritikken opstod i forbindelse med en opprioritering af landbruget som landets bærende erhverv.⁵ Den økonomiske tænkning, som lå bagved, krævede bønder, der havde kundskaber om samfundet omkring dem, og den jord, de dyrkede, og som kunne agere selvstændigt og myndigt. De nye ideer harmonerede ikke med realiteterne i landbruget, hvor fæstesystem og stavnsbånd gennem årtier havde gjort bønderne initiativløse og mistænksomme over for nye ideer, der kunne effektivisere deres arbejde og skabe større foldudbytte – til glæde for hvem, var tanken hos mange.

MODERNISERINGEN AF SAMFUNDET PÅ BRAHETROLLEBORG.

Udviklingen på Brahetrolleborg er et godt eksempel på de nye ideer om samfundets modernisering, som fandt sted under oplysningstiden, og de konsekvenser, de fik for skolen og læreruddannelsen.

I 1788 lagde greve Ludvig Reventlow en masterplan frem for udviklingen af godset, som han havde arbejdet på gennem en del år.⁶ Den bestod af tre trin. Første trin var da allerede gennemført i 1783, nemlig opbyggelsen af et velorganiseret skolevæsen med et udvidet fagligt pensum, uddannede lærere og nye undervisningsmetoder.⁷ Andet trin var gennemført året før, i 1787, hvor en ny fattigforordning var blevet indført på godset. Den skulle lære bondebefolkningen at sætte en ære i at være økonomisk selvhjulpne, så hjælp til de fattige ikke fortsat skulle være en tung byrde for lokalsamfundet. Fattigforordningen skulle også sikre at de, som var gamle og svækkede eller syge, kunne leve anstændigt ved hjælp af fællesskabet. Tredje trin, kronen på værket, blev gennemførelsen af landboreformerne i 1788, der lagde grunden til en selvstændig tilværelse som gårdmænd med de krav om ansvar for eget landbrug, som det førte med sig. Trin 1, skolen, var krumtappen i reformarbejdet, idet Reventlow så den som en forudsætning for, at både trin 2 og 3 ville have mulighed for at gennemføres efter intentionen. Hermed blev lærerne en uvurderlig ressource i reformarbejdet.

Pædagogisk uddannede undervisere sørgede Reventlows gode ven, den tidligere hofpræst i København, Johan Andreas Cramer for. Cramer, der fungerede som prokansler ved Kiel Universitet, havde samme pædagogiske anskuelser som Reventlow og samme positive opfattelse af bondestandens værdi for samfundet som han. I 1781 havde han oprettet et seminarium i Kiel for lærere i landdistrikter, og hans seminarium var åbent for de unge bønderfolk og lærersønner, som Reventlow sendte

⁴ Markussen i Korsgaard et al. 2017: 125-128.

⁵ Markussen (2017 c): 203-221, Korsgaard et al. 2017: 125-128.

⁶ Markussen (2017 c): 203-221, Bobé bd. 2: 193-216.

⁷ Reglement for skolerne på baroniet Brahetrolleborg af 17. december 1783 "for de Underdane-re, som ligge udi Brahetrolleborg Kirkesogn" bliver konfirmeret den 25. februar 1785 og trykt i Fogtmas Rescrip-ter 1785-86 side 109-125. Instruksen til lærerne er trykt i Fogtmas Rescrip-ter 1785-86 side 125-135. Jf. Markussen 2019: 51.

til hans seminarium.⁸ Ganske vist lå seminariet i Holsten, og undervisningen foregik på tysk, men fagene, de filantropiske grundideer, de mange nyttebetonede fag og de nye undervisningsmetoder var dem, som Reventlow havde brug for til modernisering af skolevæsenet på Brahetrolleborg. Og de lærerkandidater, der skulle fungere i kongeriget, blev eksamineret på dansk – i hvert tilfælde i bibelhistorie.⁹

JOHANNES HANSEN PADE

Takket være righoldige kilder kan vi faktisk følge en ung mands møde med undervisningen på Kiel Seminarium i 1784. En af de tre mænd, som Reventlow sendte dertil, skrev sine erindringer fra ganske detaljerede dagbogsnotater.¹⁰ Det var Johannes Hansen Pade fra Asserballe på Als, som efter sit ophold på Kiel Seminarium blev lærer på Brahetrolleborg.

KIEL SEMINARIUM¹¹

Under sin uddannelse på Kiel Seminarium fra 1784-1786 mødte Johannes Pade en række faglærere, som han satte pris på, bl.a. den unge teolog Heinrich Müller, der ser ud til at have været en af seminariets drivende kræfter.

Heinrich Müller skrev i 1788 en detaljeret bog om seminariets oprettelse og udvikling, og her kan vi se de principper, der blev undervist efter.¹² Et eksemplar af bogen befinder sig i Brahetrolleborgs arkiv. Reventlows mange understregninger og notater i marginen viser med hvilket engagement, den blev studeret for at indgå i tilrettelæggelsen af hans eget skolevæsen.

Et eksempel på den nye opfattelse af lærerrollen, som Johan Andreas Cramer stod for, har Pade nedfældet i sine erindringer. Her fortæller han, at Cramer var eksaminator til Pades sluteksamen. Pade fik da et spørgsmål om, hvordan han ville reagere, hvis et barn i skolen stillede ham et spørgsmål, han ikke kendte svaret på. Pade svarede, som man må formode var det gængse svar, at han ville gå til sin sognepræst og af ham få det rette svar. Men det var Cramer ikke tilfreds med. Pade skulle åbent vedkende sig over for børnene, at en lærer eller en lærd person ikke kendte svaret på alt. Ingen kendte svaret på alle spørgsmål, pointerede Cramer, underforstået heller ikke en præst.¹³ Den lærertype, som Cramer ønskede at fremelske, var en langt mere selvsikker og selvbevidst lærer end de tidligere ti-

⁸ Markussen 2019: 42-44.

⁹ Johannes Hansen Pades selvbiografi. Rigsarkivet, Åbenrå. 1144/1. Markussen 2019: 114-119. Det har formentlig været Cramer selv, der eksaminerede på dansk, da han havde fungeret som hofpræst i København fra 1754-1771, og havde haft god tid til at tilegne sig det danske sprog, selv om hans embede blev udøvet på tysk.

¹⁰ Johannes Hansen Pades selvbiografi, Åbenrå. 1144/1. Manuskriptet blev publiceret af Torkel Baumgarten i 1915.

¹¹ Larsen (1893) 1984: 34-39, Appel & Fink Jensen 2013: 93-97, Markussen 2019: 114-119.

¹² Müller 1788.

¹³ Johannes Hansen Pades selvbiografi, Rigsarkivet Åbenrå 1141/1: 134, Baumgarten 1915.

ders ydmyge skoleholder, der var sig pinligt bevidst om gejstlighedens intellektuelle overlegenhed.

Fra Pades erindringer ved vi, at Cramer, foruden ledelsen af seminariet, også tog sig af øvelser i undervisningsmetode. Heinrich Müller underviste i religion og metodik. Sang og musikundervisningen foretoges af kantor Martin Ehlers, der også underviste i skrivning og regning. Subrektor ved latinskolen i byen underviste i fysik, grammatik, naturhistorie og stod for øvelser i skriftlige udarbejdelser, som var en vigtig del af uddannelsen. En ung teologistuderende underviste i bibelhistorie, geometri, fædrelandshistorie og geografi.¹⁴ Den praktiske øvelse i at katekisere fik seminaristerne ved, at de under H. Müllers ledelse katekiserede med vaisenhusdrenge fra det vaisenhus, der var bygget sammen med seminariet.

I metodikundervisningen drejede det sig ikke bare om, hvordan man skulle lære børnene at kende bogstaver, stave, læse, skrive, regne og øve forstanden, men også om at lære seminaristerne at udlægge teksten i religion og bibelsk historie, og øve dem i begrebsforståelse og en klar opfattelse af dømmekraft, slutninger, egentlige og uegentlige ord og sætninger.¹⁵

Det var specielt Heinrich Müller, som gjorde et stort indtryk på Pade.¹⁶ Han katekiserede så godt, at ethvert vanskeligt spørgsmål i bibelteksterne blev forklaret, så det stod lysende klart for seminaristerne. Det må have været en gave at have med i bagagen bagefter, hvor bibellæsning stod så stærkt i skolens undervisning.

Pade, der havde fungeret som lærer i over 10 år på Als, inden han kom på seminariet, var 34 år, gift og havde to små børn. Han tog sin uddannelse meget seriøst og kæmpede bravt for at gøre sig færdig til tiden, så han kunne komme hjem til familien og praktisere de nye principper i undervisningen på Brahetrolleborg.¹⁷ Ikke alle hans seminariekammerater befandt sig på samme niveau som Pade. Som eksempel fortæller han om et svar, som en af dem gav på H. Müllers spørgsmål i en religionstime. Det stillede spørgsmål drejede sig om, hvad der skete i 1500-tallet, som fik stor betydning for kristendommen. "Da blev Jesus født" svarede en ivrig ung mand. Müller slog hænderne for ansigtet og stønnede: "Mein Gott! Und das von einem Zweijähriger"¹⁸ – altså en seminarist, der havde modtaget undervisning i langt over et år. Man kan godt forstå, at Müller tog sig til hovedet.

Pade fik efter en mundtlig eksamination, som strakte sig over 3 dage, førstekarakter og en fin udtalelse fra seminariet.¹⁹

Samme år, som Kiel Seminarium blev oprettet, i 1781, udkom en bog, der senere skulle vise sig at blive en rettesnor både for undervisningen på Kiel Seminarium og på Brahetrolleborg. Bogen var Carl Friedrich Riemanns *Versuch einer Beschreibung*

¹⁴ Johannes Hansen Pades selvbiografi, Rigsarkivet Åbenrå 1141/1: 121

¹⁵ Ibid.: 123.

¹⁶ Ibid.: 138.

¹⁷ Ibid.: 131.

¹⁸ Ibid.: 125.

¹⁹ Udtalelsen er gengivet i Markussen 2019: 408, note 66.

der Reckanschen Schuleinrichtung. Den beskrev den progressive filantropiske skoleform, som var etableret i 1773 på godset Reckhan i Brandenburg under godsejer Friedrich Eberhart von Rochow. I de tre skoler på Reckhan var undervisningen tilrettelagt efter Johann Bernhard Basedows filantropiske ideer. Luthers katekismus var erstattet af en læsebog, *Der Kinderfreund* til brug for børnenes læseindlæring. Læsebogen blev på Reventlows bekostning oversat til dansk, og *Børnevennen* indførtes hurtigt som det centrale undervisningsmiddel på Brahetrolleborg.²⁰

Uddannelsen på Kiel Seminarium, hvor flere af lærerne var teologer, ser ud til at have klædt seminaristerne godt på til at varetage religionsundervisningen, men ikke efter kirkens traditionelle retningslinjer. Cramer tilhørte nemlig den radikalt rationalistiske del af oplysningstænkningen. En sammenligning mellem Cramers katekismeforklaring og den, der oftest blev brugt i kongeriget, viser en markant forskel. I den traditionelle katekismeforklaring, Erik Pontoppidans *Sandhed til Gudfrygtighed*, fra 1737, var det første spørgsmål (side 1), der blev stillet barnet: "Kiære Barn, vil du ikke gierne være lykkelig paa Jorden og salig i Himmelen." – og barnet svarer, som man forventer det: "Jo, kunde jeg ikkun blive det." Spørgeren fortsætter: "Vil du da vel gaae den Vey, som fører dig til dette Maal?", og det forventede svar lyder: "Ja, dersom jeg kand finde den." Resten af bogen går ud på at forklare, hvad skal til for, at barnet – og senere den voksne – kan sikre sig vej til det evige himmelske liv.²¹

I Cramers bog er det hinsidige ladet i baggrunden for livet her og nu, og det spørgsmål, der stilles, er helt generelt og involverer spørgeren. "Ønske vi ikke alle at være fornøiede og glade".²² Det betyder, udvikler Cramer, "ved sine Sandser at have behagelige Fornæmmelser eller ved sin Forstand at have behagelige Sandser i Sielen, som er os nyttige og ingen Skade gør."²³ Hvordan opnår man da behagelige fornemmelser via sine sanser og behagelige sanser i sjælen ved hjælp af fornuften? Jo, først og fremmest ved at kende det onde, idet man må vide at undgå det onde for at sikre sig vedvarende glæde og tilfredshed. Cramers bud stod langt fra Pontoppidans koncentration om det himmelske som livets mål. *Salighed* var et af Cramers udtryk for vedvarende glæde og tilfredshed, som menneskene ifølge ham kunne opnå allerede i dette liv, ikke ved egen, men ved Guds hjælp og fornuftig brug af sanser og forstandig livsform, så de derved undgik det onde.²⁴ Karakteristisk for bogen er, at alle abstrakte begreber bliver forklaret, ofte med flere betydninger af hvert begreb og med anvisninger til at se nøje på sammenhængen i teksten, for at kunne forstå den præcise betydning af ordet. Daglig træning i begrebsforståelse må have ført til en stærk sproglig bevidsthed hos seminaristerne.

²⁰ Riemanns bog befinder sig i Brahetrolleborgs arkiv, i en udgave fra 1792, med Reventlows mange notater både i bogens marginer og på løse sedler.

²¹ Markussen 1988: 61-62.

²² Cramer 1785: 9.

²³ Cramer 1785: 11.

²⁴ Cramer 1785: 11.

LÆRERKULTUREN PÅ BRAHETROLLEBORG

I 1786 begyndte Johannes Pade sin undervisning i Gærup Skole under Brahetrolleborg gods. De fire første lærere på Brahetrolleborg var alle uddannede på Kiel Seminarium: Pades gode ven fra Als, Christian August Schmidt, Hans Erichsen fra Angel i Slesvig og dennes efterfølger i 1789, Hans Simonsen. Fra 1789 var trekløveret i de følgende ti år: J. Pade i Haagerup, Chr. A. Schmidt i Grønnerup og H. Simonsen i Gærup.²⁵



Maleri af Haagerup Skole, der, som den eneste af de tre Reventlowske skoler, ikke var nybygget, men indrettet i et bondehus midt i Haagerup by. Her var Johannes Pade skoleholder 1789-1798, hvor skolen blev nedlagt og eleverne overført til Brahetrolleborg Seminarium, så de kunne blive undervist af seminariets ældste elever. En lokal kunstner malede bygningen i 1948. Bygningen brændte i 1959 (Brahetrolleborgs sogn Folkemindesamling. Foto Henrik Jessen Toft).

Alle havde det til fælles, at de gennem opvækst og voksenliv var nært forbundet med de to hertugdømmer i syd. De var fortrolige med det tyske sprog – Erichsen endda mere end med det danske sprog – og alle var de uddannet under Johan Andreas Cramers vinger på Kiel Seminarium. Uddannelsen på Kiel Seminarium og Reventlows nye skoleorganisation i Brahetrolleborg sogn må, sammen med den in-

²⁵ Markussen 2019: 129.

teresse, skolereformen mødte blandt skolefolk og embedsmænd, have givet de tre lærere et stærkt kollegialt fællesskab, når de i de efterfølgende år skulle være med til at skabe en moderne skoleform, hvor læreren kom til at spille en hovedrolle. Det var lærerne, der skulle skabe tillid i forældrekredsen til en undervisning, som adskilte sig markant fra den, forældregenerationen selv havde erfaring med, både når det drejede sig om fag og undervisningsmetoder.

Sognepræst C.C. Birch var en varm tilhænger af Reventlows skoleplaner.²⁶ Det må have givet ro på den gejstlige front. Da konflikten omkring Haagerup Skole brød ud i 1795,²⁷ var det provst H. P. Bachmann i Sallinge Herred og biskop Tønne Bloch i Odense, der fik sagen så kraftigt blæst op, at den nåede helt op til Danske Kanceli.²⁸ Det blev da Pades opgave at udlægge og forklare sine og de to kollegaers undervisningsprincipper for forældre og myndigheder.²⁹ Det gjorde han fortræffeligt, som vi vil se om lidt.

I sine erindringer skriver Pade ikke meget om det arbejdsmæssige fællesskab, som må have eksisteret mellem kollegaerne. Fra hans erindringer ved vi dog, at Pade, Schmidt og Simonsen en tid gik til efteruddannelse hos godsets huslærer teologen Hans Harder. Efter en tid holdt de to øvrige op med at komme, hvorfor vidste Pade ikke, så der har været grænser for fortroligheden. Det tætte forhold mellem lærerkollegaerne fremgår anderledes klart af kirkebogens oplysninger om faddere ved barnedåb. Her optrådte lærerfamilierne ved hinandens barnedåb, ligesom Schmidt og Pade var trolovere, da Simonsen blev trolovet i 1789. Vi ved, at lærerne mødtes ved alle skolekommissionsmøder ti gange om året, og de var desuden medlemmer af fattigkommissionen, der mødtes hvert kvartal. Da Pade blev skilt fra sin kone i 1795, og skilsmissen blev inddraget i konflikten med forældrene, støttede Schmidt op om Pade og deltog i et mæglingssmøde mellem Pade og hans tidligere kone.³⁰

Det private og kollegiale fællesskab, som de har haft mulighed for at udfolde på Brahetrolleborg, har været helt specielt, da de har vidst, at de tilhørte en pædagogisk elite, hvis undervisningsprincipper og -metoder gav anledning til mange prominente personers skolebesøg,³¹ men også blev mødt med skepsis uden for sognet, både i gejstlige kredse og hos mange godsejere.

Til forskel for den lærerkultur, der udviklede sig i hele landet i begyndelsen af

²⁶ Markussen 2019, kap. 3. Birch kom selv i klemme i konflikten mellem den utilfredse forældrekreds i Haagerup og Reventlow, og forholdet til greven ser ikke ud til at have været hjertevarm. Birch søgte og fik et embede som sognepræst i Assens år 1799.

²⁷ Markussen 2019, kap. 7.

²⁸ Markussen 2019: kapitel 12.

²⁹ Pades forsvarsskrift 2019.

³⁰ Markussen 2019: 248-249.

³¹ Blandt de mange besøgende skolefolk og embedsmænd var J. A. Cramer og H. Müller fra Kiel Seminarium, biskop Balle og medlemmer af Den Store Skolekommission, hertugen af Augustenborg og kronprins Frederik.

1800-tallet, indgik det ikke i Reventlows planer, at lærerne skulle være rollemodeler for bønderne ved praktisk landbrugsdrift. Lærerne havde ikke et jordtilliggende ud over jord til græsning af 2 køer og 6 får. Men teoretisk skulle lærerne have kendskab til moderne landbrugsdrift og kreaturavl, så de kunne tale med børnene om det.³² I havebrug kunne de inspirere bønderne med de haver, de anlagde omkring skolerne.

FORHOLDET TIL FORÆLDRENE

At have et godt forhold til forældrene var en vigtig del af lærernes funktion. Vi ved, at Chr. A. Schmidt var meget afholdt af forældrene, fordi der mange år senere blev rejst et mindesmærke over ham af taknemmelige efterkommere i forældrekredsen. Pade opnåede derimod ikke et nært forhold til sin forældrekreds. Det viser konflikten i 1795.³³ En del af forældrekredsen oplevede sig stadig som *interessenter*, et begreb, som ofte var blevet brugt i landbosamfundet, og som peger på, at bønderne mente sig have krav på bestemte ydelser fra lærerens side. Lærerne forventedes ikke foretage sig andet end det, kirken efterspurgte, og bønderne bad om. Måske brugte bønderne Pade som et instrument i et forsøg på at stække Reventlows skole-reform,³⁴ ligesom en del af dem søgte at forpurre hans arvefæstereform i 1788 ved at nægte at modtage arvefæstebrev. Der lå nemlig et muligt hævnmotiv i bøndernes ageren i 1795. Skolereformen havde frataget forældrene retten til at bruge børnenes arbejdskraft, som det passede dem, og skoleforsømmelser blev et ofte tilbagevendende problem. Det, man kan konstatere, er, at hvis det var tilfældet, så veg ikke forældrene tilbage fra at bruge et voldsomt angreb på Pade til at fremme deres sag.

LÆRERNES ADMINISTRATIVE FORPLIGTELSE

I deres nye skoleembeder skulle lærerne på Brahetrolleborg fra 1784 føre nøje regnskab over deres skoles udvikling.³⁵ Børnenes forsømmelser og årsagen til lovlige og ulovlige forsømmelser skulle således føres ind i flidsjournaler og i en skoleprotokol, der desuden indeholdt oplysninger om børnenes og deres forældres navne, børnenes dåbsdag, datoen for den første skoledag, lærerens bemærkninger etc. Notater om forsømmelser skulle medbringes til skolekommissionsmøderne og læses op og godkendes af kommissionen. Undervisningsplanen og undervisningens fremdrift blev taget op til drøftelse for hver skole i skolekommissionen. Også resultaterne af den eksamen, som blev afholdt hvert efterår og forår som afslutning på et semester, blev drøftet og kommenteret under møderne. Lærernes undervis-

³² I skolereglementet blev slået fast, at lærerne skulle tale med børnene om landbrugsdrift og blandt de bøger, som blev uddelt til lærerne var P. C. Abildgaard: *En dansk Heste - Qvæg - Læge-Bog... til Bønders Brug og Nytte*. København, 1770.

³³ Markussen 2019.

³⁴ Markussen 2019.

³⁵ Skoleprotokollerne fra Gærup og Haagerup skoler er bevarede. Brahetrolleborg godsarkiv. Rigsarkivet, Odense.

ning blev på den måde nøje fulgt op mange gange om året og gav anledning til faglig-pædagogiske drøftelser.

Havde der været problemer i skolerne, så var dette blevet nedfældet af læreren i særlige notater, som efter drøftelse i kommissionen blev vedlagt skolekommissionsprotokollen som ekstrakter.³⁶ Problemerne drejede sig som regel om børnenes opførsel, hvor der særlig i de første år var adskillige eksempler på, at børnene havde svært ved at disciplinere sig. Her var lærernes opgave at registrere uheldige forhold og sammen med kommissionen finde passende straffeforanstaltninger, såsom at barnet blev flyttet bagerst i rækkerne i skolestuen, blev udelukket fra skolekammeraternes leg eller skulle sidde i et hjørne med narrehat på. Ved alvorligere forseelser skulle lærerne indberette forholdene, mens kommissionen og en af sognets fogeder tog sig af straffen, som kunne bestå af nogle slag på ryggen med et ris og i værste fald føre til nogle dage i godsets fangehul. Læreren måtte aldrig selv slå børnene. Det var et af de vigtigste principper i det nye skolereglement. Læreren skulle være børnenes ven. Den legemlige straf skulle *systemet* udøve.³⁷

I skoleprotokoller skulle lærerne notere deres fortløbende bemærkninger om elevernes udvikling. I de to protokoller, der er bevarede fra Haagerup og Gærup, kan man se lærernes vurdering af eleverne. Her er det specielt Simonsens efterfølger i Gærup Skole, Peter Nicolai Lagoni, lærer i Gærup 1801-1848, som udmærker sig i kraft af sine indgående beskrivelser af eleverne.

I Gærup Skole under Lagoni blev eleverne lige efter 1800 vurderet ud fra forskellige kriterier, først og fremmest temperament og sundhedstilstand, sjæleevne og tankefærdighed, derefter ud fra kundskaber, færdigheder og flid, og til sidst ud fra sæder og moralske karaktertræk.³⁸

Om f.eks. eleven Anne Cathrine hed det i år 1801, at hun skelede med øjnene, men havde anlæg for noget stort. Hun tænkte "granskende" og var vel underrettet om mange almennyttige ting. "Paa lidt Egensindighed nær, et Mønster paa Fliid, Ordentlighed og god Opførsel," skrev Lagoni.³⁹

Lagoni var meget opmærksom på elevernes sundhedstilstand. Ikke alle strålede af sundhed. I 1801 noterede han om drengen Anders: "Nedslagen, stille, har meget svage Nerver og spæde Lemmer." Året efter viste det sig, at Anders havde både løjet og været uredelig – men tilføjede Lagoni optimistisk – "dog sund." Anders forlod derefter skolen og tog tjeneste, og Lagonis triste slutkommentar var: "har i det hele taget været saare uflittig Skolegænger." Sundheden hjalp altså ikke på skoleresultatet.

³⁶ Den tykke skindindbundne skolekommissionsprotokol, som nok er landets ældste, opbevares i Gærup Skolemuseum, forsvarligt låst inde i et pengeskab.

³⁷ Markussen 2018: 39-56.

³⁸ Gærup Skoleprotokol 1801.

³⁹ Gærup Skoleprotokol. 1801.

Anders' bror Jacob så endnu mere usund ud end Anders. I 1804 fik han vurderingen: "ser sygelig og forkert ud". To år senere var der kommet mere liv og munterhed i Jacob, men det betød ikke en stabil skolegang. Drengenes søster Maren, der kom i skole i 1805, var dog den af søskendeflokken, der så dårligst ud. Om hende noterede Lagoni år efter år "...ser bleg og usund ud", "...har et blegt og usundt Udseende," ..." har endnu samme blege og usunde Udseende," "Udseendet vidner om Urenlighed og Usundhed." Så galt kan det nu ikke have været. I de sidste skoleår noterer Lagoni, at Maren har sunde lemmer og sanser, men – og her har vi måske forklaringen på Lagonis negative vurdering af Maren. Lagoni skriver, "det blide Aasyn er hende ikke givet." Kan man tænke sig, at Maren måske har haft stærkt underbid, der har gjort det svært for Lagoni at forlige sig med hendes barske udsendende? Maren endte sin skolegang med et udmærket vidnesbyrd, der viste, at hun var "meget lærelysten, flittig, stadig og brav."⁴⁰

Pades notater drejede sig ofte om skuffelsen over, at et barn ikke fik lov til at afslutte sin skolegang, men blev taget ud af skolen af forældrene, fordi det skulle ud at tjene. Derved mistede han muligheden for at føre de dygtige elever optimalt frem. Nogle blev derefter konfirmeret uden for sognet, andre vendte tilbage til skolen nogle måneder inden overgangen til konfirmationsforberedelsen for at repetere det nødvendige religionsstof. Man mærker en bitterhed hos Pade over at blive af med dygtige elever på den måde. Om smedens datter skrev Pade, at hun var en fortræffelig pige, af et muntert og dog sat væsen, som han udtrykte det. Hun var desuden meget opmærksom, omhyggelig og ordentlig – så fortsætter Pade:

"Hvor meget det smertede mig, at Faderen tog hende bort midt i hendes priselige Fremgang, kan jeg ikke beskrive. Jeg ønsker mig ret mange af saadanne Discipelinder. Hun læste godt, tænkte og svarede muntert, grundigt, rolig og frimodig."⁴¹

Pades vurdering af Peder Knagelbjerg, Gærup Skole, er interessant, fordi andre kilder har vist, at Peder i løbet af sin skoletid fik en af godsets strengeste straffe for tyveri. Han blev indsat i godsets fangehul i flere dage.⁴² På trods af dette giver Pade ham et godt vidnesbyrd ved skolens afslutning. Han skriver om Peder, at denne ganske vist ikke udmærkede fra den moralsk gode side uden for skolen i de første år, men fortsætter han:

⁴⁰ Ibid.

⁴¹ Pades forsvarsskrift 2019: 50.

⁴² Markussen 2019: 201, 204.

“fra Forstandens og Dømmekraftens Side udmærkede han sig i den Grad, at jeg troer ikke at sige for meget, naar jeg paastaar, at ingen af hans samtidige Discipler og Discipelinder kunne i denne Skole sættes i Ligning med ham.”⁴³

Pade tilføjer, at Peder efter skolen var tjenestekarl i Haagerup, og at han aldrig havde hørt noget negativt om ham. Pades positive vurdering tyder på, at Peders begavelse i mødet med ham som lærer havde været med til at sikre drengen en fremtid uden yderligere ulykker.

Skoleprotokollerne giver ikke bare oplysninger om eleverne. De viser os i dag en helt anden side af lærernes arbejde i skolen, end den som lærerne havde haft før oplysningstiden. En af lærernes nye forpligtelser på Brahetrolleborg efter 1783 var at afholde aftenskole en gang om ugen for voksne.⁴⁴ Aftenskolen blev, som vi kan se det i Reventlows skrivelser til Den Store Skolekommission i 1790'erne, af betydning for hans ønske om at overvinde det spænd af år, der lå mellem afsluttet barneskole og antagelse til f.eks. seminarieuddannelsen. De unge skulle nødtigt glemme deres skolekundskaber, inden de søgte om optagelse på et seminarium.

PÆDAGOGISKE GRUNDPRINCIPPER

I Pades erindringer får vi ikke dybdegående indblik i de pædagogiske principper, som han lærte på Kiels Seminarium. Vi hører blot, at Heinrich Müller var en stor kender af den Sokratiske metode. Det var også den metode, som var hjørnестenen i seminariets undervisning, det vil sige spørgsmål og svar i en dialog, hvor den tilspurgte skulle involvere spørgsmålet i sit svar, aldrig svare med ja eller nej eller enstavelsesord og helst udvikle fordybet forståelse for stoffet i løbet af samtalen. Begrebsdefinitioner og forstandsøvelser var også en del af metoden, således at man kunne give udtryk for, at man til fulde havde forstået spørgsmålet. Inden for læseundervisningen var udenadslæsning af tekst ikke mere en anbefalet metode.

Vi får et ganske godt greb om de pædagogiske grundprincipper, som blev brugt i skolerne på Brahetrolleborg, gennem Pades forsvarsskrift. Her omtaler han dem indledningsvis, inden han gennemgår klagebøndernes kritik af læseindlæringen, hvorved han påpeger forældrenes fejlagtige opfattelse af den metode, som han og de øvrige to lærere brugte.⁴⁵ Pade beskriver her, hvordan han – og underforstået de to andre lærere på Brahetrolleborg – benyttede sig af Jesus som eksempel til efterfølgelse i undervisningen.

⁴³ Pades forsvarsskrift 2019: 45-46.

⁴⁴ Markussen 2019: 171-172, 280. Pades forsvarsskrift 2019: 32-33. Brahetrolleborg skolekommissionsprotokol giver oplysninger om, hvilke bøger, der skulle bruges i aftenskolen.

⁴⁵ Pades forsvarsskrift 2019: 19, Markussen 2019, kapitel 9.

JESUS SOM ROLLEMODEL FOR PÆDAGOGIKKEN PÅ BRAHETROLLEBORG

”Thi de see ikke med seende *Øyne*, og høre ikke med hørende *Øren*, og forstaae ikke heller.” Matt. 13, 51.

Undervisningen på Brahetrolleborg var lige så religiøst funderet som alle andre skoler i kongeriget, men byggede på oplysningstidens opprioritering af Jesus som læremester for menneskenes færden. Jesus blev et moralsk mønster for børn og voksne.⁴⁶

Mindre kendt er det, at Jesus som pædagogisk forbillede også spillede en afgørende rolle for undervisningens tilrettelæggelse på Brahetrolleborg. Jesus havde nemlig ikke benyttet sig af udenadslære i omgangen med sine tilhørere. Til forskel fra de klagende forældrene, som lod sig nøje med udenadlært tekst, ønskede underviserne at benytte den fortællemetode, som Jesus havde brugt i sine lignelser, som en bevist undervisningsmetode, der fremmede interessen og forståelsen for det sagte.

Hvorfor var det da så vigtigt for forældrene, at børnene lærte de religiøse tekster udenad? Svaret er, at kirken krævede det som en del af konfirmationskundskaberne. Og konfirmationen kunne ingen springe over. Den var en kirkelig eksamen på skolegangen og en forudsætning for at afslutte skolegangen og komme ud at tjene. Uden konfirmation blev man ikke trolovet eller gift, man kunne heller ikke blive soldat eller stå som ejer af en gård.⁴⁷ Der var således stærke grunde til, at forældrene så hen til konfirmationen med stor forventning og respekt.

I 1796 kunne Pade konstatere, at forældrene ikke forstod den undervisningsmetode, han benyttede, hvor han afslog opremsning af religiøse tekster. Han indrømmede i sit forsvarsskrift, at parterne stod langt fra hinanden. Men der var en ting, han mente, at forældrene og han kunne blive enige om. Han skriver:

“Hvor lidet end mine Anklageres Opdragelses Grundsætninger stemme overens med mine, saa veed jeg dog vist, at enhver af dem vil indrømme mig dette, at ligesom Jesus var den fortræffeligste Lærer, saa var og hans Læremaade den fortræffeligste.”⁴⁸

Derefter går Pade ind på den metode, som Jesus havde benyttet sig af, da han underviste sine tilhørere. Jesus tilpassede sig altid efter sine tilhøreres niveau. Når han talte til enfoldige mennesker, som han udtrykte det, valgte han lignelser, som var hentet fra deres egen verden. Lutter bekendte ting – om en sædemand, om hvede og klint, om forskellige slags jord, om fiskere og deres garn, om gode og uduelige fiskere, om arbejdere og daglejere, om et fortabt får, om mel og surdej, om

⁴⁶ I J. F. Feddersens bøger for børn om Jesu opvækst og liv, som blev brugt på Brahetrolleborg, var Jesus det mest fremragende eksempel til efterfølgelse for børnene.

⁴⁷ Markussen 2017 b.: 357.

⁴⁸ Pades forsvarsskrift 2019: 10.

gæstebud og bryllup etc. Det gjorde han, skriver Pade, for at opvække tilhørernes lærelyst, agtpågivenhed og eftertanke på en behagelig måde, og lede dem videre derfra. "Da hans disciple blev forundrede over hans læremåde, og spurgte ham ud, om hvorfor han netop brugte lignelser, svarede han: "...thi de see ikke med seende Øyne, og høre ikke med hørende Øren, og forstaae ikke heller.⁴⁹ Og da Jesus, bedet derom af sine Disciple, havde forklaret dem en Lignelse om Hveden og Klinten saa spørger han dem til Slutning: "Forstode I det alt sammen?" Matth. 13, 51."

Pade konkluderer herefter: "Han ville altsaa ikke, at hans Moral blot skulle imodtages af Hukommelsen, men, og det ikke halvt men heelt, af Forstanden."⁵⁰

Begejstringen for Jesus undervisningsmetode fik konsekvenser for undervisningen på Brahetrolleborg. Stolt fortæller Pade:

"Vi begynde vor Underviisning med saadanne Ting, som Børnene kunne forstaae, vi gaae ud fra sandselige, Børnene bekendte Gjenstande. Vi bruge Lignelser og Fortællinger, disse findes iblandt andet i den saa meget miskjendte Bog - Børnevennen, Vi bruge dem for at øve Børnenes Forstand for at forberede dem til at fatte de høyer, abstraktere Lærdomme, at disse ikke blot fattede af Hukommelsen skulle forblive døde og uvirksomme, men at de kunde fattes af Forstanden og vise sig levende og virksomme til Villiens og Sindelavets sande Forædling."⁵¹

Det kan virke overraskende at møde Jesus som Pades pædagogiske læremester. Målet var vel i yderste ende, ved hjælp af evangeliernes omtale af Jesus undervisning, at tage Kants udfordring i skriftet *Was ist Aufklärung?* fra 1784 op. Her skriver Kant, at oplysning er, når den enkelte slipper ud af sin uforskyldte umyndighed og bliver et myndigt menneske, der ikke lader sin forstand lede af andre, men tør bruge sin egen forstand.⁵² Reventlow var varmt optaget af Kants tanker. Han udtalte engang, at han takkede Gud, "...fordi han levede i en Tid, hvor sand Filosofi med Kants Lære i Spidsen, ikke blot stadfæster den sande Religion, men ogsaa belyser den saa herligt."⁵³ Kants kategoriske imperativ, *du skal handle på en sådan måde, at din handling kan gøres til alment gældende princip*, satte Reventlow i forbindelse med tidens optagethed af menneskets forpligtelse overfor Gud og næsten, et bud, som for Re-

⁴⁹ Forfatterens markering.

⁵⁰ Pades forsvarsskrift 2019: 11.

⁵¹ Pades forsvarsskrift 2019: 11.

⁵² Kant 1784.

⁵³ Bobé bd. 2, 1896: 35.

ventlow var essensen af Jesu lære. Det var således ikke bare økonomiske tanker om bondestandens værdi for samfundet, men også etiske tanker som disse, som lå bag bestræbelserne på at myndiggøre bonden.

Vejen til at udvikle bønderbørns myndighed ved samtale, fortællinger, spørgsmål og svar, begrebsdefinitioner og forstandsøvelser var grundlæggende i undervisningen, hvad enten det gjaldt religion, læsning, skrivning eller fag som geografi, naturhistorie, naturlære og geografi.

LÆSNING

I overensstemmelse med ovenstående betragtninger begyndte Pade læseundervisningen med at tale med børnene om begreber, som de kendte fra deres hverdag. Den egentlige læsning fandt sted efter læsebogen *Børnevennen*.⁵⁴ Ingen tekst blev lært udenad. Teksten i bogen blev forklaret og vanskelige ord og begreber defineret. Læreren læste for, og eleverne læste efter højt i kor. Det var klasseundervisningen, som efter århundreders individuelle overhøringer nu var kommet på mode. Det viste sig dog umuligt, ikke mindst på grund af de store forsømmelser, at få alle børn i klassen til at læse på nogenlunde samme niveau. Hvor svært det var at takle enkelte elevers læsning, ses tydeligt af de eksempler, som Pade angiver i forsvarsskriftet, og som viser, at nogle børn havde åbenlyse intellektuelle vanskeligheder, som i dag ville kræve specialundervisning.

Om en pige, hvis far ikke selv var læsekyndig, men som havde klaget over Pades dårlige læseundervisning, skriver Pade:

“Hun var tungnemmet, havde slet ingen Lyst til at anstrænge sig, var meget uopmærksom, og søgte Lejlighed hvor hun kunde til Adspredelse; fandt slet ingen Smag i Eftertanke, havde ingen Anlæg til at læse; virrede altid med Hovedet og bevægede Kroppen naar hun blev opfordret til at læse, eller til Spørgsmaals Besvarelse, Hun viiste liden Modtagelses og endnu mindre Forbindelses Evne. Dette ville jeg dog en Gang for alle, indstændig have mig udbedet, at man ikke angriber mig for Børns Tungnemhed eller Seennemhed? da jeg ikke kan give dem en anden Nemme end dem af Naturen er meddelt!”⁵⁵

EKSAMINATIONEN 1796

Pades undervisning blev grundigt gået efter i sømmene ved den eksamination, som i slutningen af juli måned 1796 afsluttede sagen om forældrenes klage over Johannes Pade.⁵⁶ Eksaminationen afslører på sålående måde, hvor langt fra traditionel skoleundervisning, lærerne og eleverne på Brahetrolleborg befandt sig.

⁵⁴ Rochow 1784.

⁵⁵ Pades forsvarsskrift 2019: 24.

⁵⁶ Markussen 2019, kapitel 10.

Eksaminationen fandt sted på godset, hvor et lokale var stillet til rådighed. Her mødte skolens 48 elever op, hvoraf der blev kigget særligt på de 22 skolebørn, hvis forældre havde klaget over Pades undervisning. Eksaminationen var offentlig og blev overværet af skolekommissionens medlemmer, særligt indbudte personer, godsets administrative personale og sikkert også nogle af de klagende forældre, samt Johannes Pade. Eksaminator var seminariets andenlærer Andreas Esbensen. Han havde ikke ønsket at vide, hvem de 22 såkaldte klagebørn var. Sognepræsten og godsets huslærer fungerede som censorer. De lyttede først opmærksomt til elevernes oplæsning af ukendt tekst. De noterede derefter eksaminators spørgsmål og elevernes svar ned under gennemgangen af de såkaldte nyttebetonede fag. Censorerne vurderede også hovedregning og skriftlige prøver, som børnene afleverede. Der ligger 11 skriveprøver i Brahetrolleborgs arkiv, som viser, at de 11 elever var i stand til at besvare et stillet spørgsmål med egne ord. Et par af dem, specielt Johannes Pades søn, havde en dreven håndskrift. Mon ikke Reventlow gjorde eksaminationen til en udstilling af undervisningen i Haagerup Skole? Og mon ikke denne eksamen er så unik, at den aldrig siden er blevet gentaget i en dansk skole? På baggrund af de to censorers vurderinger og medlemmernes egne iagttagelser konkluderede skolekommissionen derefter, ikke uventet, at lærer Pade til fulde havde levet op til reglementets bestemmelser. De kritikpunkter, der kunne rettes mod undervisningen, skyldtes reglementet, ikke lærer Pade.

AT VÆRE LÆRER I GODSSKOLER

Det var landets godsejere, der efter skoleforordningen i 1739 var ansvarlige for skolegangen i de dele af länddistrikterne, der hørte under godserne. At være lærer under et gods kunne give lærerne andre betingelser end dem, der gjaldt for lærere i sogneskoler. I sogneskolerne var sognepræsten lærerens umiddelbare arbejdsgiver, idet det var ham, der visiterede skolerne oftest og overtog skolens børn til konfirmandundervisning. På godserne afhang det af godsejerens engagement i sagen, hvor meget de tog del i lærernes embedsførelse. På Brahetrolleborg var det skolekommissionen, der var lærernes nærmeste myndighed, men Reventlow var kommissionens leder og havde et afgørende ord.

Da skolereglementet blev udformet i 1783, var hverken Pade eller nogen af de øvrige seminarister ansat, så de har ingen andel haft af de diskussioner, som må være gået forud. Johan Andreas Cramer fra Kiel Seminarium var med stor sandsynlighed involveret i planerne, idet han gennem flere år havde været Reventlows pædagogiske rådgiver. Cramer var f.eks. tilstede, da skolerne holdt eksamen i 1786, hvor Schmidt blev indsat i Grønnerup Skole, Pade i Gærup Skole og Erichsen i Haagerup Skole. Biskop Tønne Bloch fra Odense og en række andre skoleinteresserede overværede den højtidelige lejlighed, blandt andet en journalist fra Odense Adresseavis, som skrev om begivenheden i avisen.⁵⁷ De tre lærere gav beviser for deres under-

⁵⁷ Odense Adresse Contours Efterretninger, 4. November 1786.

visning, og Reventlow gav et overraskende udtryk for sin begejstring for C.A. Schmidt. Hvordan siges ikke, men mon ikke det var ved en omfavnelser og et kys. Det lå til Reventlows letbevægelige sind og adfærd. Biskoppen roste godsets skoleindretning og Reventlows engagement, men advarede lærerne om ikke at begive sig ind på udlægninger af de religiøse tekster, som de ikke havde forstand på. Grænserne blev trukket op.

Af Reventlows notater under konflikten mellem Pade og de 17 klagebønder fremgår det, at han satte stor pris på Pade, og han støttede ham helhjertet hele vejen igennem. "Min kære Pade", var et udtryk, som Reventlow ofte brugte i brevene til ham. Medens Pade kom godt ud af det med greven gennem alle år, var det ikke tilfældet med hverken Schmidt eller Simonsen. Schmidt havde ellers igennem mange år været Reventlows foretrukne lærer. Hvad der kom i vejen mellem Reventlow og Simonsen, er ikke dokumenteret nogen steder, men i slutningen af 1799 var de to blevet enige om, at Simonsen med øjeblikkelig virkning skulle søge anden stilling.⁵⁸ Fra skolekommissionsreferaterne kan man se, at Simonsen gennem en tid havde mødt kritik i kommissionen for sit skolehold.⁵⁹ Simonsen fik derefter stilling som lærer ved Lahns Skole i Odense.



⁵⁸ Brahetrolleborg skolekommissionsprotokol september 1799.

⁵⁹ Brahetrolleborg skolekommissionsprotokol april 1799.

Schmidt blev samme år meget uenig med greven om en gammel aftale om særskilt betaling for skrivning og regning.⁶⁰ Det var en aftale, som Reventlow mente var faldet væk med det ny skolereglement i 1783. Desuden var Schmidt misfornøjet med det brændsel, han modtog som del af sin løn. Reventlow truede med afskedigelse, og Schmidt faldt til føje. Også den lærer, som efterfulgte Simonsen, kom i konflikt med Reventlow. Han havde skrevet nedvurderende om skoleforholdene på Brahetrolleborg i medierne. Han blev som Simonsen ekspederet væk fra godset.

Skænderierne i skolekommissionen og de pludselige skoleskift peger på, at lærerne i godsskoler stod mere sårbare over for konflikter med deres arbejdsgiver end lærere i sogneskoler. I sognene blev højere gejstlige – og for kongelige distrikters vedkommende statslige – instanser trukket ind, hvis en lærer kom i konflikt med sognepræsten eller forældrene, hvad der kunne være til fordel for læreren, om ikke andet så fordi en retsproces ofte trak ud, og forholdene derved kunne nå at ændre sig uden indgreb. På Brahetrolleborg kunne øksen falde hurtigt.

LÆRERUDDANNELSEN PÅ BLAAGAARD OG BRAHETROLLEBORG

Den Store Skolekommission blev nedsat i 1789 for at føre de skolereformer igennem, som ideerne om bedre uddannelse af almuen krævede. En af dens hovedopgaver var at gennemføre en uddannelse af lærere til almueskolerne. Kommissionen valgte at gå praktisk til værks. Den oprettede først et statsseminarium i København, derefter et på Fyn, og fra 1801 en ny type af seminarier, de såkaldte præstegårdsseminarier, der ganske vist blev drevet af offentlige midler, men, som navnet antyder, var indrettet i præstegårde. Først da seminarierne havde fungeret i mange år, og en skolelov for hele landet var gennemført i 1814, tog man fat på en fælles seminarielovgivning, der resulterede i *Almindeligt Reglement for Skolelærerseminarierne i Danmark af 10. Febr. 1818*.

Blaagaard Seminarium i København blev etableret i 1791. Tre år senere var rammerne lagt for et tilsvarende seminarium på Brahetrolleborg.⁶¹ Seminariet på Brahetrolleborg blev 4-årigt til forskel fra seminariet på Blaagaard, der var en 3-årig uddannelse. Det peger på, at adgangskravene var større på Blaagaard Seminarium, idet de to første år på Brahetrolleborg Seminarium primært skulle bruges til at højne seminaristernes faglige viden. De ansøgninger om optagelse, der er bevaret fra begge på seminarier, viser, at ansøgerne til Blaagaard Seminarium var ældre, ofte med en anden uddannelse bag sig og mere erhvervs erfaring end ansøgerne til Brahetrolleborg Seminarium, som oftest var unge bondedrenge eller lærersønner.⁶²

⁶⁰ Markussen 2019: 386-387. Brahetrolleborg skolekommissionsprotokol januar 1801.

⁶¹ Kommissionen af 22. 5. 1789 ang. Det almindelige Skolevæsen 1789-1814. 5 b. Brahetrolleborg Seminarium.

⁶² Fyns Stift Bispeembedet. Ansøgninger ang. Seminarier 1791-1804.



Blaagaard Seminarium blev i 1791 indrettet i en anseelig bygning, oprindeligt et landsted, ved Peblingesøen på Nørrebro i København. Navnet fik seminariet efter bygningens blåglaserede tegltag. Efter en omskiftelig tilværelse gennem århundredet overlod Finansdirektionen i 1791 hovedbygningen, nogle sidebygninger og haven ned mod Peblingesøen til seminariet. I 1806 blev yderligere 1,7 hektar jord overladt til seminaristernes undervisning i agerdyrkning. Året efter blev seminaristerne flyttet ud til endnu mere landlige omgivelser i Jonstrup. (Prospekt af Blaagaard udført af gravør Bartholomæus Rocque ca. 1745. Wikip.)

Der er naturlig nok mange ligheder mellem de to læreruddannelsesinstitutioner, da det var de samme centrale myndigheder og for en stor del den samme personkreds, der stod bag. Der går også en direkte linje fra både Kiels Seminarium og Brahetrolleborg til Blaagaard Seminarium. J. Chr. Claussen, der havde været lærer på Kiel Seminarium, søgte efter et par år som huslærer på Brahetrolleborg til Ernst Schimmelmans gods Lindenberg i 1786. Han tog udkastet til Reventlows nye skolereglement og sin egen begejstring for den Rochowske skoleindretning med. På Lindenberg gennemførte grev Schimmelman skolereformer i lighed med dem på Brahetrolleborg, og han oprettede 7 skoler med Claussen som leder og skoleinspektør.⁶³ I 1791 blev Claussen udset til førstelærer på Blaagaard Seminarium og blev uofficiel leder af seminariet.

På Brahetrolleborg var det Reventlows pædagogiske vejleder fra 1793, den tyske reformerte pædagog Peter Villaume, som førte an på det pædagogiske område. Han var som Claussen begejstret for Rochows skoleideer, men også inspireret

⁶³ Larsen et al. (2013): 69-75.

af C.G. Salzmanns pædagogiske institut i Schnepfenthal, bl.a. fordi Salzmann fokuserede på kroppens dannelse. Villaume satte stor pris på gymnastik og fysisk træning, og han var en ivrig landmand, hvis viden og interesse for det praktiske liv kom både kostskolen (Pensionsanstalten) Bernstorffsminde, som Reventlow oprettede i 1798, og seminariet til gode. Hans oprindelige plan for seminariets undervisning, som indgik i Reventlows skrivelser til Den Store Skolekommission og til kommissionen for oprettelse af et seminarium på Fyn, blev udsat for betydelige ændringer, da den var vidtløftig og teoretisk og samtidig fyldt med så meget landmandsstof, at seminaristerne ikke ville kunne følge med.⁶⁴ Medens Villaume fik sin hovedbeskæftigelse på kostskolen og underviste i tysk på seminariet, var det Reventlows tidlige huslærer, J. Fr. Oest, der blev seminariets ledende kraft. Oest var en leder, der skabte tillid til seminariets kvalitet, men ikke stærk nok til at afværge en voldsom konflikt mellem en gruppe seminarister og Reventlow i slutningen af året 1800 på grund af Reventlows kritik af seminaristernes store forbrug af tran til deres lamper – en ren bagatel.⁶⁵

Både Blaagaard og Brahetrolleborg seminarier var indrettet i herregårdslignende bygninger som tegn på læreruddannelsens prestige. Seminarierne var kostskoler, hvor seminaristerne var under faglig og dannelsesmæssig opdragelse fra tidlig morgen til sen aften.⁶⁶ Undervisningen bestod af forelæsninger holdt af dygtige faglærere,⁶⁷ hvor seminaristerne tog notater og skulle genfortælle indholdet den følgende dag. På Brahetrolleborg skulle seminaristerne på Villaumes tilskyndelse desuden arbejde selvstændigt med skriftlige opgaver, hvor de under vejledning selv skulle finde litteratur om emnet og sætte sig ind i stoffet. Det skriftlige spillede også en hovedrolle, når seminaristen skulle øve sig i at undervise. Efter vejledning af læreren skulle seminaristen tilrettelægge en undervisningstime ved at udforme et skriftligt udkast. I undervisningen blev han derefter ladet alene med sine elever. Efter timen skulle han skriftligt gøre rede for, hvad der var lykkedes i undervisningen, og hvor det skriftlige oplæg ikke havde forhindret undervisningen i at afvige fra det planlagte. Efterfølgende blev både udkast og refleksioner drøftet igennem med seminarielæreren. Det var Reventlows opfattelse, at denne metode, som var udformet af Peter Villaume, klædte seminaristerne bedre på til at holde skole end den kielske metode.⁶⁸

Begge institutioner havde en bogsamling til seminaristernes benyttelse. På Brahetrolleborg blev indrettet et bogtrykkeri, der måske kan sammenlignes med vor tids kopierings- og scanningsfaciliteter. Læringskurven har været tårnhøj for

⁶⁴ Larsen 1892 (1984): 91-92.

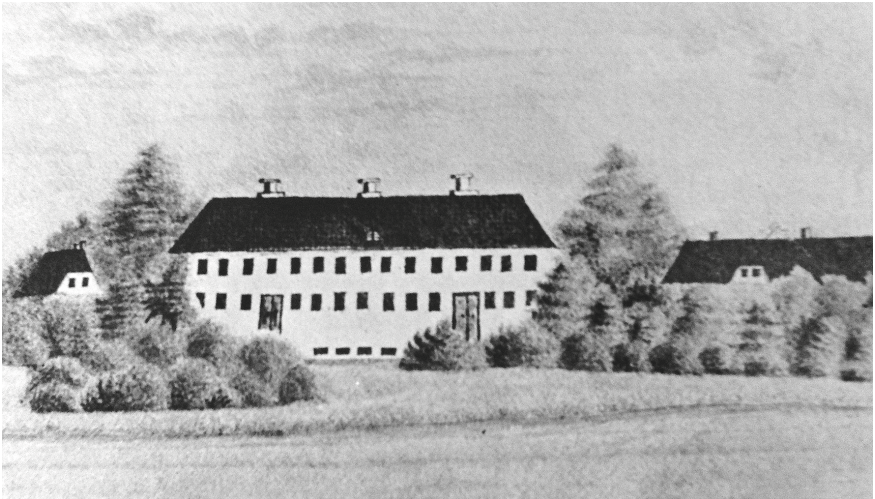
⁶⁵ Markussen 2019: 388-389. Akterne i sagen, der befinder sig i Fyns stifts bispeembede, er ved at blive undersøgt.

⁶⁶ Markussen 2005: 31-33, 1993: 57-61.

⁶⁷ Bobé Bd. 9: XLII, Markussen 2005: 97-102.

⁶⁸ Larsen 1900: 101. "De Kielske Seminarister lære at cathecisere, de andre derimod holder virkelig Skole" skrev Reventlow.

de flestes vedkommende, ikke mindst på Brahetrolleborg, hvor der blandt ansøgerne var en del, som endnu skrev med usikker hånd og ikke var kommet særlig langt i regnekundskaber.⁶⁹



Det eneste bevarede billede af Brahetrolleborg Seminarium, tegnet af en ukendt tegner en del år efter, at bygningen stod færdig i 1797. Bygningen gav plads til både seminarium og den såkaldte Pensionsanstalt, en kostskole for bedre bemedlede børn, som L. Reventlow oprettede i 1798. Seminariet var et af Reventlows mest kostbare bygningsprojekter. Det blev nedlagt i 1826. I 1850'erne blev bygningen igennem en del år brugt som bosted til fattige familier. (Foto i Fynske Årbøger, 1993.)

Begge steder slog have dyrkning igennem som en væsentlig del af seminaristernes dannelse. Der var indrettet store haveanlæg på Blaagaard Seminarium til brug for både seminarister og lærere.⁷⁰ Det samme gjorde sig gældende på Brahetrolleborg efter 1798, hvor den store seminariebygning stod færdig. Et kig i spisereglementet på Brahetrolleborg viser, at grønsager fra haven indgik i maden hver dag.⁷¹ Lige så imponerende er oversigten i Den Store Skolekommissions arkiv over de mange forskellige grønsager, som seminaristerne på Blaagaard skulle dyrke.⁷² Grønsagsdyrkning var ikke en dille omkring århundredskiftet, men forblev et karakteristisk træk ved læreruddannelsen.

⁶⁹ Fyns Stifts bispeembede. Ansøgninger ang. seminarier 1791-1804.

⁷⁰ Markussen 2005: 67-68.

⁷¹ Markussen 1993: 64-65.

⁷² Kommission af 22. 5. 1789. Blaagaard Seminarium regnskab for 1801. Seminariet havde modtaget 36 frøsorter til have dyrkning.

Ligeså blev sang og musik en væsentlig del af uddannelsen, ikke mindst efter århundredskiftet, da det stod klart, at lærerne ved et degneembedes ledighed skulle overtage degnenes kirkelige funktioner, heriblandt kirkesangerembedet.⁷³

På Brahetrolleborg gjorde tysk påvirkning sig gældende både gennem faglitteratur og ved tysksprogede lærere. Tysk og endog fransk sprog var en del af seminaristernes dagligdag gennem samværet med kostskolens elever og lærere.

Hvem skulle rekruttere til seminarierne? Reventlow skriver i et pro memoria til Den Store Skolekommission i februar 1794, at det ikke ville være hensigtsmæssigt at vælge meget begavede unge mænd, såkaldte "muntre Genier", til uddannelsen, da de ville komme til at kede sig og blive ulykkelige i det trivielle hverdagsliv i skolen, når de ikke kunne se frem til engang at kunne videreuddanne sig.⁷⁴ De ubegavede kunne heller ikke bruges. Det bedste valg ville være de middelmådige begavelser, der kunne stille sig tilfreds med stillingens magre indtjening og arbejdets trivialitet. Synspunktet er lidt overraskende, da alt tyder på, at de lærere, han havde valgt til sine egne skoler, må have tilhørt den første gruppe. Måske tænkte han på, at mange af de uddannede seminarister i landet ville komme til at arbejde under helt andre forhold end dem, han kunne tilbyde på Brahetrolleborg, hvor udfordringerne var omfattende.

Begge læreruddannelsesinstitutioner prioriterede bondesønner til seminarierne, da de dimitterede skulle virke i landdistrikterne. Holdningen var den, at unge bondesønner ville have lettere ved at forstå forældrenes holdninger og tale med forældrene, end lærere, som ikke tilhørte landalmuen.

Synet på lærernes funktion i bondesamfundet, som en bonde blandt bønder, der gjorde sig gældende på Blaagaard og på de præstegårdsseminarier, der voksede frem efter århundredskiftet, gav læreruddannelsen på disse steder et stærkt praktisk og landligt præg. Det gjorde sig ikke i samme grad gældende på Brahetrolleborg. Holdningen på Blagaard kommer tydeligt til syne i andenlæreren Fredrik Høegh Guldbergs tale til seminaristerne ved Blaagaard Seminariums 10-årsjubileum i 1801.⁷⁵

I talen slår Høegh Guldberg fast, at læreres virke er at oplyse og opdrage børn og unge, der ikke får en videre uddannelse efter skolen. Den viden og de værdier, han giver eleverne, er derfor en skat, de skal leve på resten af livet. Hvordan skal da læreren opfylde sine forpligtelser? Jo, læreren skal tjene sin kreds gennem *lære og vandel*, altså i skole og i privatliv. I skolen skal han være glad, blid og venlig over for eleverne og rette deres fejl med stor tålmodighed. Han skal være som en god ven og en far for børnene. Derved vil han vinde forældrenes hengivenhed og også blive som far og ven for dem og kunne uddele gode råd og yde hjælp ved sygdom o.l. Sine overordnede venskab vil han vinde ved at være beskeden, føjelig og lærevillig.

⁷³ Det er få oplysninger i arkiverne om indholdet i seminariernes sang- og musikundervisning.

⁷⁴ Larsen 1900: 92.

⁷⁵ Høegh Guldberg 1801.

I hjemmet skal han være den gode far og husbond, der lever i fred med sin hustru og sine børn, som vil være et mønster på god opdragelse. Han skal dyrke jorden så godt, at hans agre altid vil stå bedre end bondens, hans hjemmelavede redskaber skal være bedre, og hans bier skal give mere honning end bondens etc. Vil han end møde modgang i skolekredsen og i omgangen med sine øvrigheder, vil han, hvis han efterlever dette, altid leve i *selvglæde* i forvisningen om, at han har gjort, hvad han skulle. Derved vil han vide sig sikker på til sidst at blive belønnet hinsides.

Høegh Guldbergs forskønnede forestilling om lærerens virke i sit skoledistrikt minder mest af alt om vejledninger for unge kvinder i 15- og 1600-tallets fromhedslitteratur. Her rådes kvinder til at opfylde deres forpligtelser ved et ydmygt og tjenende væsen, der tåler lidelser og uretfærdigheder, men til gengæld opnår de derved den *selvglæde*, som en god samvittighed giver.⁷⁶ Høegh Guldbergs tale ville i hvert fald ikke vække furor blandt de gejstlige myndighedspersoner, der overværede festen. Man kan spekulere på, om talen mere var rettet mod dem for at berolige eventuelle kritikere end mod de dimitterede seminarister.

På Brahetrolleborg er i denne periode ikke fundet tilsvarende opfattelse af lærerens ydmyge funktion i lokalsamfundet. Reventlow skriver nok i sit forslag til stiftsøvrigheden, at de dimitterede seminarister skulle være lydøre over for præstens vejledning, men han mente på den anden side ikke, at de skulle finde sig i alt. Det var skolekommissionen, der skulle være lærernes øvrighed.⁷⁷ Karakteristisk er det, at Reventlow i de betænkninger, han indsender til Den Store Skolekommissionen i 1790'erne, ikke skænker gejstlighedens tilsyn med seminaristernes videre færden i skolesystemet nogen synderlig opmærksomhed.⁷⁸

De lærere, der var udgået fra de to seminarier, var i 1790'erne blevet udsat for en hel del kritik, fordi de ofte oplevedes som stolte og selvrådige og havde svært ved at indordne sig under sognepræsten. Et andet ankepunkt var, at seminarierne uddannede lærere med alt for meget teoretisk og ufordøjet viden, der ikke kunne bruges i børneskolen.

Tonerne fra Cramers seminarium i Kiel tilsagde heller ikke den ærbødighed over for en sognepræst som den, vi møder i Guldbergs tale. På Brahetrolleborg blev det med årene snarere et spørgsmål om, hvordan seminarieforstanderen skulle forholde sig til sognepræstens vejledning. Den rationalistiske teolog Carl Johan Heise, der overtog seminariets ledelse efter forstander Oests død i 1814, kom i årelang konflikt med stedets sognepræst, som havde tilsyn med seminariet. Det gik ikke stille af. Heise var en rationalist af "af det reneste Vand tilmed paa en meget udæskende Maade", skriver Reventlowfamiliens biograf L. Bobé.⁷⁹ Efter Bobés opfattelse var konflikten en af grundene til seminariets nedlæggelse i 1826. Konflikten mellem de

⁷⁶ Markussen 1996.

⁷⁷ Larsen, 1914: 51.

⁷⁸ Larsen 1900.

⁷⁹ Bobé, bd. 9: LIII.

to teologer er kendt, men ikke udforsket. Det kan derfor ikke på nuværende grundlag afgøres, om konflikten byggede på personlige modsætninger, om den kan føjes til kampen mellem gejstlighed og lærere om indflydelse på skole og læreruddannelse i det tidlige 1800-tal, eller om nedlæggelsen skyldtes landspolitiske hensyn.

AFSLUTNING

Reformlovgivningen på landboområdet i slutningen af 1700-tallet stillede nye krav til almueskolens undervisning og til lærernes faglige og pædagogiske ballast. I den udvikling blev Kiel Seminarium en løftestang. Kiel Seminarium, med Cramers filantropiske og rationalistiske program, kom fra 1781 til at påvirke tænkningen om læreruddannelse i Danmark. Fra seminariet i Kiel udgik lærere, der havde fået faglig viden inden for en række fag, som gik ud over læsning, skrivning og regning, såsom historie, naturhistorie, naturlære, geografi, sang og sprog. Dertil kom de praktiske fag som sløjd, sang og musik, havebrug og kendskab til landbrug og kreaturavl. De dimitterede seminarister var godt øvede i sokratisk spørgeteknik, begrebsudvikling og forstandsøvelser, der indgik i metodeundervisningen. Med dette program ønskede Cramer at give de dimitterede lærere og de elever, de kom til at undervise, rationel tænkning, styrket selvopfattelse, lyst til at lære og mod til at afprøve nye ting. Men de skulle også lære ikke at afvise alt, som var gammelt, bare fordi det var gammelt, eller at gå ind for noget nyt, bare fordi det var nyt.

På godset Brahetrolleborg blev ideerne implementeret i Johan Ludvig Reventlows skolesystem i 1783, der derved skabte en ny lærerkultur med lærere, som ved siden af de nye undervisningsprincipper også var aktive i lokalsamfundet som lærere i aftenskolen og medlemmer af skole- og fattigkommission. De skulle nok have viden om landbrugsdrift og kreaturavl, men havde ikke jord at dyrke. Kun haverne omkring skolerne gav mulighed for praktisk påvirkning af landbokulturen.

Johannes Pade er en glimrende repræsentant for den ny tids lærere. Hans konflikt med forældrekredsen i 1795 afdækker skismaet mellem gammel og ny lærerkultur og viser, at ikke alle forældre forstod eller accepterede de nye undervisningsmetoder. De stod tættere på gejstligheden i dens skepsis over for, at katekismen ikke mere var skolens omdrejningspunkt. Den pædagogiske udvikling var dog ikke til at stoppe. De filantropiske ideer om faglig undervisning og begrebs- og forstandsudviklende undervisningsmetoder blev grundstenen i de første oplysningsprægede seminarier i kongeriget.

Den kritik, som rejste sig i løbet af 1790'erne, rettede sig mod lærernes personlighed og myndighed i embedet, men også mod specielt Brahetrolleborgs strenge metodeensretning. Kritikken af lærerne påvirkede seminariernes syn på lærernes funktion i landsbysamfundet, som det kan ses i Høegh Guldbergs tale ved Blaagaard Seminariums 10-års jubilæum i 1801. Talen slog fast, at lærerne i alt skulle lade sig lede af præsterne.

Nedlæggelsen af degneembederne med udlæggelse af degnejorden til landsbylærerne i de første tiår af 1800-tallet gjorde lærerne i landdistrikterne til landmænd, og dette fik store konsekvenser for læreruddannelsen og lærerkulturen.

Dygtigt landmandskab og haveekspertise blev fra nu af en vigtig del af lærerens renommé i lokalsamfundet. Således havde lærernes funktion ændret sig markant fra tiden før 1783, men ængstelsen for selvrådighed og for overvurdering af egen formåen fulgte seminaristerne ind i det nye århundrede og lagde grunden til et nyt tæt samarbejde mellem gejstlighed, seminarier og lærere. Der skete store forandringer i det indhold, som lærerne skulle formidle. Katekismen og forklaringen var nu blot to af skolens mange lærebøger. Forståelsen af det læste og hørte var blevet det grundlæggende element i indlæringsprocessen. Den skulle lærerne sikre ved at træne børnene i begrebsforståelse, forstandsøvelse, sokratiske samtaler og ved læseindlæring i en læsebog. Udfordringen fra seminariernes side bestod i at gøre lærerne i stand til at undervise i det nye indhold og med nye metoder, samtidig med at der skulle findes en balancegang, hvor lærerne ikke udfordrede de traditionelle hierarkier i samfundet – særligt i forhold til sognepræstens standsmæssige rolle.

SUMMARY

The article follows the teacher training in Denmark from the 1780th until the beginning of the 19th century and the teacher culture this period represents. The Kiel Seminarium in Holsten from 1781 was a great inspiration for the enlightenment of the Danish school people, among others the estate owner Ludvig Reventlow at Brahetrolleborg in Fynen. Reventlow introduced a new school system at Brahetrolleborg in 1783. He had three teachers at his schools that were all educated at the Kiel Seminarium. His own private teacher, J.C.G. Claussen had been a teacher at the Kiel Seminarium. In 1791 he became the first teacher at Blaagaard Seminarium in Copenhagen, the first enlightenment inspired teacher training college in the kingdom. Reventlow founded his own teacher training college at Brahetrolleborg in 1794 greatly inspired by his pedagogical coach, the German theologian and pedagogue; Peter Villaume.



Ingrid Markussen, f. 1938, mag.art i historie 1966 fra Københavns Universitet, dr.philos. 1992 ved Oslo Universitet. Ansat ved Danmarks Lærerhøjskole 1966-1997. Professor emeritus i idehistorie ved Oslo Universitet (Institut for filosofi, ide- og kunsthistorie og klassiske sprog). Forsker i væsentlige drivkræfter bag skolens udvikling i Danmark og Norden (protestantisme, stat-borger, pædagogisk tænkning og opdragelse). Seneste udgivelser: *Sagens sande Beskaffenhed. Ludvig Reventlows skoleform på Brahetrolleborg 1783 set i lyset af en forældrekloge*. 2019; *Pades forsvarsskrift*. 2019; *Oplysning og nyttige kundskaber i Pædagogikkens idehistorie*. 2017.

KILDE- OG LITTERATURLISTE

Utrykte kilder

- Rigsarkivet i København. Kommissionen af 22.5.1789 ang. Det almindelige Skolevæsen. Blaagaard Seminarium 1801-06. Jonstrup Seminarium forskellige år.
- Fyns Stift Bispeembedet. Ansøgninger ang. Seminarer 1791-1804. 635. Rigsarkivet i Odense.
- Fyns Stift Bispeembedet. 1800-1810. Stiftets Seminariers breve. Rigsarkivet i Odense.
- Brahetrolleborg godsarkiv. Rigsarkivet i Odense. Brahetrolleborg Seminarium, Forhandlingsprotokol, 1794-1824.
- Brahetrolleborg godsarkiv. Rigsarkivet i Odense. Birch, C. C. (1784), *Forskriftsamling med Anviisning til den rette Brug af dem, udarbejdet til Skolernes Nytte i Brahetrolleborg Sogn*.
- Brahetrolleborg godsarkiv. Rigsarkivet i Odense. Haagerup Skoleprotokol 1783-1800. 12. a.10.
- Brahetrolleborg godsarkiv. Rigsarkivet i Odense. Gærup skoleprotokol 1784-1811. 12. a. 7.
- Brahetrolleborg godsarkiv. Rigsarkivet i Odense. Retsakter, diverse. 1777-1800. Aktstykker i Retssagen mod Skoleholder Johannes Pade. 1796, 6. a. 8.
- Rigsarkivet i Åbenrå. Johannes Hansen Pades selvbiografi, 1750-1836. 1144/1.
- Gærup skolemuseum. Skolekommissionsprotokol for Brahetrolleborg 1783-1834.

Trykte kilder

- Appel, C. & M. Fink-Jensen (2013), *Da læreren holdt skole. Tiden før 1780*. Bd.1 af *Dansk Skolehistorie*. 1-5. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Baumgarten, T. (1915), *Danmarks anden Seminarist Joh. Pades Autobiografi og Familien Pades Stamtavle*. Særtryk af Arkiv for Genealogi og Heraldik. E. Hestbek bogtrykkeri. Aarhus.
- Birch H. J. (udg.) (1780), *Sturms Betragtninger over Guds Gierninger i Naturens Rige paa hver Dag i Aaret og Betragtninger og Bønner af J. A. Cramer*. Kbh.: Gyldendal.
- Bobé, L. (1895-1931), *Efterladte Papirer fra den Reventlowske Familiekrede i Tidsrummet 1770-1827*, bd. 1-10. Lehmann & Stages Forlag. København.
- Christensen, D. C. (1981), Lærerinteresser og læreruddannelse. I: *Årbog for dansk Skolehistorie*. s. 51-103. Kbh.: Selskabet for dansk Skolehistorie.
- Cramer, J. A. (1785), *Kort Underviisning i Christendommen, anordnet efter Allerhøieste Befaling til almindelig Brug i de danske Skoler i Hertugdømmet Slesvig, for at lære rigtig at forstaa Luthers lille Catechismus*. Slesvig: Trykt i det Kongelige Døvsstumme- Institut.
- Høegh Guldberg, F. (1801), *Det blaagaardske Landalmuelærerseminariums første Tiaarsfest, høitideligholdt d. 14. Marts 1801, med følgende Tale og Sang*. I: *Minerva*.
- Kant, I. (1784), *Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung? Berlinische Monatsschrift*.
- *Kongelige Rescripter, Resolutioner og Collegialbreve for Danmark og Norge – Fogtmans Rescripter 1785-86*.
- Larsen, Christian, Nørr, E. & Sonne P. (2013), *Dansk skolehistorie. Da skolen tog form 1780-1850*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Larsen, J. (1984), *Bidrag til Den danske Skoles Historie*. Bd. 2.1784- 1818. Kbh.: Unge Pædagoger.
- Larsen, J. (1914), *Skolelovene af 1814 og deres Tilblivelse aktmæssigt fremstillet*. Kbh.: Schultz Forlagsboghandel.
- Larsen, J. (1984), *Bidrag til den danske skoles historie*, Bd.1. 1536-1784. 1916. Kbh.: Unge Pædagoger.
- Larsen, J. (1900): *Pædagogiske Afhandlinger*. Af L. Reventlow. *Til Opdragelsens Historie*. *Aktstykker 1.*, udg. af Vor Ungdom. Kbh.: Det nordiske Forlag.
- Markussen, I. (1988), *Visdommens lænker. Fra Reventlow til skolelov*. Odense: Landbohistorisk Selskab.
- Markussen, I. (1993), Brahetrolleborg Skoleholder-Seminarium 1794-1826. I: *Fynske Årbøger*, s. 57-73.
- Markussen, I. (1996), "En fornumstig Quinde." Mandens opdragelse af kvinden. I: Karen Hjort; Grethe Ilsøe & M. Kragelund (red.), *Bur*, s. 120 -139. Kbh.: Arki-Varia.

- Markussen, I. (2005), Læreruddannelsens første tid. I: *For at blive en god lærer. Seminarier i to århundreder*. (s. 19-130). Selskabet for Dansk Skolehistorie. Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Markussen, I. (2017 a.), Oplysning og nyttige kundskaber. I: Ove Korsgaard et. al. (red.) *Pædagogikkens idehistorie*. Kap.3. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Markussen, I. (2017 b.), Skole og undervisning som del af den evangelisk-lutherske opdragelse i 1700-tallet. I: Niels Henrik Gregersen & Carsten Bach-Nielsen (red.) *Reformationen i dansk kirke og kultur*, s. 351-370. Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Markussen, I. (2017 c), Johan Ludvig Reventlow's Masterplan at the Brahetrolleborg Estate. Cameralism in Denmark in the 1780s and 1790s. I: Marten Seppel & Keith Tribe (red.) *Cameralism in Practice. State Administration and Economy in Early Modern Europe*, s. 203-221. Suffolk: Boydell & Brewer. online.
- Markussen, I. (2018), Straf og belønning i Johan Ludvig Reventlows skolereform på Brahetrolleborg 1783. I: *Arr. Idehistorisk tidsskrift*, nr.1., s. 39-56. Olso: Arr.
- Markussen, I. (2019), "Sagens sande Beskaffenhed." *Ludvig Reventlow skolereformer på Brahetrolleborg 1783, set i lyset af en forældreklage*. Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Müller, H. (1788), *Von der Entstehung, Einrichtung und bisherige Wirksamkeit des königlichen Schulmeisterseminarii in Kiel*. Johann David Adam Eckhart. Altona
- *Odense Adresse Contoirs Efterretninger*, 4. November, 1786.
- *Pades forvarsskrift*. (2019). Faaborg: Gærup Skolemuseum.
- Rochow, Fr. E. von (1784), *Børnevennen, En Læsebog for Landsbyskolerne*. Overs. af Jacob Wolf, med C. F. Weises Sange for Børn. Kbh.: Gyldendals Forlag.

LÆRERROLLEN OG DEN PASTORALE MAKTENS DEMOKRATISERING

AF FREDRIK W. THUE

De siste tiårene har læreryrket i økende grad blitt tematisert som en profesjon. Lærerne er blitt sammenliknet med sterkere profesjoner som leger eller advokater, ofte som ledd i en argumentasjon for å styrke "lærerprofesjonaliteten" gjennom reformer i skole og lærerutdanning. I historisk perspektiv har læreryrket imidlertid hatt lite til felles med de to nevnte klassiske profesjonene lege og advokat. Snarere har lærerne utviklet sin rolle i en vedvarende affinitet til prestene – en akademisk yrkesgruppe profesjonsteorien gjerne ignorerer, men som faktisk kan sies å utgjøre de moderne profesjonenes stamfar. Især i den lutherske tradisjonen har preste- og lærerrollen vært intimt forbundet. I denne artikkelen argumenterer jeg for at norske lærere utviklet seg til en selvbevisst yrkesgruppe på 1800-tallet som del av en vidtgående demokratisering og diffusjon av den pastorale autoritet som prestene tidligere hadde hatt monopol på.

INNLEDNING

“Vistnok skal Skolen ligesom Hjemmet være et fredlyst Sted, hvis Gjerning trives bedst i Stilhed uden at forstyrres af det rastløse, larmende Liv udenfor; thi den Kilde, hvorfra Skolen øser sin rette Velsignelse, er dog til Syvende og Sidst den stille og bramfri Lærergjerning, hvor Læreren arbejder som for Guds og ikke som for Menneskers Ansigt, og hvor han røgter sine Lam, dreven dertil af den rette Hyrdes Kjærlighed.”¹

Med disse ordene åpnet teologen og skolemannen Nils Hertzberg første årgang av *Norsk Skoletidende* i 1869. Foruten å være tidsskriftets redaktør og initiativtaker, var Hertzberg bestyrer ved det nystartede Hamar seminarium. Noen år senere ble han ekspedisjonssjef i Kirke- og undervisningsdepartementet og i 1882 statsråd – embetsmannsregimets siste kirkestatsråd før Venstre tok over regjeringsmakten i 1884.

¹ Hertzberg 1869: 1.

Hertzbergs bruk av en sentral bibelsk metafor – hyrden som røkter sine lam – er symptomatisk. Lærerens identitet og samfunnsrolle i det protestantiske (Danmark-)Norge var i utgangspunktet definert og kontrollert av prestene; den tok farge av presterollen og utviklet seg i relasjon til den. Landets seminarer og lærerskoler stod gjennom hele 1800-tallet under geistlig ledelse. I de fleste lokalsamfunn var presten øvrighetens eneste representant. Gjennom en allsidig embetsførsel kom han bondesamfunnet og det enkelte mennesket vesentlig nærmere enn noen annen gruppe innenfor embetsstanden, og stod derved som den viktigste formidler mellom stat og samfunn under eneveldet og et godt stykke inn i det 19. århundret.²

Frem til midten av 1800-tallet var læreren prestens ydmyke undersått, rekruttert fra det nedre sjikt av bondesamfunnet. Men i tiårene som fulgte, ble den avgrunnsdype sosiale kløften som skilte prest og lærer redusert fra begge sider. Rekrutteringen til presteyrket ble mindre sosialt eksklusiv, og prestens særegne form for autoritet skiftet karakter etter hvert som statskirken inkorporerte nye, folkelige religiøse bevegelser og tok farge av dem. Samtidig steg lærerens sosiale status. Lærerutdanningen ble styrket; skolen fikk en rekke nye fag og en bredere samfunnsmessig funksjon. Lærerne kom også til å stå sentralt i organisasjonssamfunnets fremvekst, især på lokalplanet, men etter hvert også på nasjonalt nivå. Slik overtok de noe av den formidlerrolle mellom stat og lokalsamfunn som prestene tradisjonelt hadde hatt.

PRESTEN – PROFESJONENES GLEMTE STAMFAR

Siden 1990-tallet har det både i Norge og andre vestlige land vært snakket mye om at lærerne er eller bør bli en profesjon. Hva dette innebærer, eller bør innebære, har vært gjenstand for dragkamp mellom utdanningsmyndighetene og lærerorganisasjonene. Sentrale temaer er lærernes utdanning, deres kunnskapsbase, faglig-kollegeriale samarbeid ved skolene og profesjonelle effektivitet, målt ved elevenes såkalte læringsutbytte. De “pastorale” trekkene ved lærerrollen og læreryrkets tradisjon som Hertzberg løftet frem i sin åpningsartikkel i *Norsk Skoletidende* har derimot vært mindre forstått og verdsatt.

Dette er ikke så overraskende. Innenfor den internasjonale faglitteraturen om profesjoner har legene og advokatene hatt status som de idealtypiske eksemplene, en slags gullstandard som andre yrkers grad av profesjonalisering kunne måles opp mot. Derimot leter man nesten forgjeves etter prestene som modell for de moderne profesjonene. Fra historisk synspunkt er dette påfallende. Fra middelalderen omfattet universitetene fire fakulteter: det “lavere” filosofiske fakultetet og de tre “høyere” fakultetene. Av disse var det medisinske fakultet gjennom flere hundre år det mest beskjedne både i antall studenter og akademisk prestisje. Det juridiske fakultet fikk økende betydning for de byråkratiserte europeiske enevoldsstatene fra 1600-tallet og fremover. Men det desidert største og viktigste fakultetet i tidlig

² Gustafsson 2000: 87–97.

moderne tid var det teologiske. Det forvaltet de verdier som ble oppfattet som de høyeste og mest prekære: Guds ord og den enkeltes frelse. Samtidig var prestene den tallmessig største akademiske yrkesgruppe og øvrighetens sentrale representant i lokalsamfunnet. Med bare en liten retorisk overdrivelse kunne man si at presterollen er for profesjonssystemet omtrent det partiet Venstre er for det norske partisystemet: Kanskje litt unnselig og marginal i dag, men likevel den stamfar som historisk har avfødt, i første eller andre ledd, praktisk talt alle de profesjoner, respektive partier, som til sammen utgjør profesjons- eller partisystemet.

Her er det ikke rom for å gå nærmere inn på forholdet mellom teologi, juss og medisin i middelalder og tidlig nytid. Isteden vil jeg straks flagge det synspunkt at prestens sosiale funksjoner og særegne form for autoritet kan kaste lys over de moderne profesjonene mer allment. Dette lyset gjør det samtidig lettere å få øye på de historiske og teoretiske sammenhengene mellom profesjonsbegrepet og læreryrket, men også andre kvinnelederte omsorgsykker som sykepleie og sosialt arbeid.

At prestene har vært stemoderlig behandlet, ofte til og med utelatt, i den profesjonsteoretiske litteraturen, er pussig også i lys av at deler av profesjonssosiologien i dens tidlige fase faktisk var nært relatert til religionssosiologien. Dette var fremfor alt tilfelle hos den amerikanske sosiologen Talcott Parsons, som i dag ofte oppfattes som utdatert på grunn av sin strukturfunksjonalisme, men som likevel er en nøkkelskikkelse i vår sammenheng fordi han trakk profesjonene inn i sentrum av sin forståelse av det moderne samfunnets virkemåte.

PROFESJONENES PASTORALE DIMENSJON

I 1930 oversatte Parsons Max Webers klassiker om den protestantiske etikk og kapitalismens ånd (1904) for et engelskspråklig publikum.³ Herfra hentet han et viktig utgangspunkt for sitt studium av profesjonene, nemlig at protestantismen generelt, og kalvinismen spesielt, ledet til nye former for "verdslig askese". Også verdslige yrker ble av Luther betraktet som et kall fra Gud, noe som gjenspeiles i det tyske ordet *Beruf* som både betyr yrke og kall. Inspirert av Weber hevdet Parsons at den protestantiske etikk i USA kom til uttrykk i et bestemt kulturelt verdimønster som han kalte *instrumental activism*. Slik kunne han hevde at de amerikanske profesjonene ble understøttet av et protestantisk handlingsmotiv – å realisere *God's Kingdom on Earth*, og at de brukte moderne vitenskap for å nå dette ultimate målet.⁴

Parsons understreket imidlertid at de menneskebehandlerne profesjonene ikke bare løser praktiske problemer gjennom en instrumentell bruk av vitenskap. De har også en verdiformidlende, "pedagogisk" funksjon, ved at de oppdrar klientene til selv å definere sin situasjon og tenke om sine problemer i vedkommende profesjons særegne termer. Å underkaste seg en medisinsk behandling innebærer også

³ Weber 1930.

⁴ Parsons 1963: 385–421; Parsons 1989: 577–612.

at man aksepterer legens definisjon av situasjonen og orienterer sin livsførsel deretter. Slik er legen for Parsons ikke bare en ekspert som anvender vitenskapelig kunnskap til å kurere syke mennesker. Han er også en slags psykoterapeut som orienterer pasientens situasjons- og selvforståelse i en realistisk og rasjonell retning.⁵ Noe liknende kunne sies om advokaten som blir hyret av en rasende og forsmådd ektefelle som mener seg berettiget til et hardt skilsmisseoppgjør. Gjennom advokatens rådgivning vil denne sinte og kanskje emosjonelt ustabile klienten bli mer eller mindre nennsomt oppdratt til å redefinere sin situasjon i juridiske termer. Han eller hun vil bli forklart hvilke forhold som er rettslig relevante og irrelevante og hvordan man bør legge opp en sak og oppføre seg i retten for å maksimere sjansene for å vinne. Ifølge Parsons formidler profesjonene derved et karakteristisk verdimønster i det moderne samfunnet, karakterisert ved *universalisme, affektiv nøytralitet, instrumentalisme, ytelsesorientering og spesifisitet*. Det siste betyr at profesjonsutøverens forhold til klienten er begrenset til de sider av klientens liv som er relevante for behandlingssituasjonen, mens andre forhold er private og irrelevante.

Parsons definerte dermed profesjonenes etos ved hjelp av den ene siden av hans såkalte mønstervariable.⁶ Dette reflekterer en ensidighet i hans perspektiv, for disse verdiene utfordres i mange situasjoner av sin motsetning innenfor profesjoner som ikke bare skal handle instrumentelt og effektivt, men også ta omsorg for det hele mennesket. Dette var også Parsons selv inne på i noen av sine senere arbeider: Legen vil gjerne kurere sykdom og forlenge livet, men må også kunne forklare pasienten at hans sykdom er uhelbredelig og at døden er eneste mulige utgang. Mer enn det, legen må være seg bevisst at en instrumentell, aktivistisk, optimistisk definisjon av situasjonen noen ganger vil kunne være direkte skadelig for pasientens livskvalitet.⁷ Advokaten vil på sin side ofte måtte hjelpe en klient som har tapt i rettsapparatet til å akseptere tapet og forsone seg med utfallet.

Som mange har påpekt, hjelper profesjonene oss til å takle problemer og livssituasjoner der mye står på spill, der det fins risiko, usikkerhet og sårbarhet, ja kanskje krise. Ikke minst på dette planet er det en tydelig kontinuitet mellom prestens og en rekke moderne profesjoners sosiale funksjoner. Innenfor protestantismen, der omvendelse og frelse i prinsippet er en sak mellom den enkelte og Gud, og presten ikke har noen privilegert tilgang til nådemidlene, er denne oppgaven – å veilede og støtte mennesker som prøver å forsone seg med grensene for sin egen og andres eksistens, en pastoral kjerneoppgave. Særlig er det slik i moderne, differensierte samfunn, der religiøse perspektiver gjerne først melder seg i menneskelige problemsituasjoner som ikke lar seg definere og løse instrumentelt.

⁵ Parsons 1951: 428–479.

⁶ Buxton 1985: 84–96.

⁷ Parsons, Fox og Lidz 1972: 367–415.

PROFESJONENES ÅND: KALVINISTISK, LUTHERSK, PIETISTISK?

Selv om Parsons' sosiologi hadde universelle pretensjoner, hadde den samtidig til hensikt å vise frem det særegne (og overlegne) ved den amerikanske samfunnsformen. Det gjaldt ikke minst hans omfavning av de moderne profesjonene som agenter for samfunnets integrasjon. Litt tilspisset kan vi si at de moderne profesjonene i USA for Parsons utgjorde en slags funksjonell ekvivalent til den sterke byråkratiske statsmakten i det kontinentale Europa. Samtidig var det religiøse livet organisert på vidt forskjellige måter på hver side av Atlanteren. I USA var stat og kirke strengt atskilt, og det religiøse livet utfoldet seg i et overveldende mangfold av frie forsamlinger med de forskjelligste profesjonelle profiler. I Nord-Europa fantes derimot statskirkeordninger forankret i én privilegert konfesjon. Parsons mer enn antydte at det fantes en nær sammenheng mellom profesjonenes sentrale rolle i USA og landets frie og pluralistiske religiøse liv: Den reformerte protestantismen i USA stimulerte sosial aktivisme nedenfra og utvikling av frie profesjoner som ville realisere *God's Kingdom on Earth*. Motsatt fremmet lutherdommen, med sin lære om de to regimenter og sitt krav om absolutt lydighet mot øvrigheten, en autoritær, hierarkisk og servil sosial mentalitet i tråd med den prøyssiske øvrighetsstatens ideologi og maktstruktur.⁸

Det skrev Parsons under krigen, da slike stereotypier naturlig nok hadde høykonjunktur, i forbindelse med et større prosjekt som handlet om hvordan Tyskland skulle reorienteres mot liberale og demokratiske "vestlige" verdier når krigen var vunnet. De siste tiårene har det imidlertid vært en økende interesse for pietismens rolle i utviklingen av de moderne nordeuropeiske samfunnene.⁹ Pietismen kan på mange måter betraktes som et formidlende mellomledd mellom lutheranismen og den reformerte protestantismen.

Pietismen oppstod i Tyskland sent på 1600-tallet som en reaksjon mot den ortodokse lutherdommen. Et av dens kritiske hovedpoeng var at det ikke var tilstrekkelig å fastholde og forvalte den rette teologiske lære og å håndheve en streng kirketukt; den kristne forkynnelsen måtte nå inn til det enkelte menneskets hjerte og omvende det til et liv i Kristus. Selv om pietistene holdt fast ved det lutherske dogmet om frelse ved tro alene, hevdet de at sann kristentro måtte komme til uttrykk i et aktivt fromhetsliv for å realisere det kristne budskapet blant ens medmennesker, den såkalte *praxis pietatis*. Pietismen radikaliserer den lutherske læren om det allmenne prestedømmet ved å oppfordre alle omvendte til å spre Bibels budskap gjennom blant annet misjon, møtevirksomhet, fattigdomsomsorg og utdanningstiltak. Slik nærmet den seg noen av de trekkene ved den reformerte amerikanske protestantismen som Parsons la vekt på: den sosiale aktivismen, det frie menighetslivet, idealet om at de kristne skulle arbeide for gudsrikets komme på jorden.

⁸ Parsons 1942/1933: 229 f.

⁹ For en nyere oversikt, se Schantz 2015.

Samtidig er det klart at Parsons hadde et poeng når han stilte den lutherske statsreligionen i kontrast til de frie forsamlingene og den reformerte protestantismen i USA. Den sterke koplingen mellom religion og stat, som innebar at den absolutistiske øvrighetsstaten la rammene både for religionsutøvelsen og for religiøst motivert sosialt reformarbeid, satte grenser for pietismens samfunnsomformende potensial i det tyske og nordiske kulturområdet på 1600- og 1700-tallet. Den dansk-norske Kongeloven av 1665 var faktisk Europas mest eneveldige konstitusjon, om man kan bruke et slikt uttrykk om en lov som hevet kongen opp over loven og gjorde ham ansvarlig overfor Gud alene. Men samtidig hadde eneveldet sin viktigste sosiale basis i det oppadstigende borgerskapet, noe som etter hvert åpnet for en viss grad av borgerlig frihet og foreningsliv innenfor eneveldets rammer.

PIETISMEN OG DEN OPPDRAGENDE STAT

De pietistiske strømningene som oppstod i Tyskland sist på 1600-tallet og spredte seg til Skandinavia noen tiår senere, tok flere retninger. Herrnhuterne dannet et nettverk av såkalte brødremenigheter med noen ganske eksentriske religiøse praksiser og et innslag av mystisisme som klart brøt med ortodoks luthersk teologi. Den såkalte Hallepietismen, som især forbindes med navnene Phillip Jacob Spener og August Hermann Francke, kom derimot til å innlede et nært samarbeid med den prøysiske enevoldsmakten. Omkring det nye reformuniversitetet i Halle drev Francke et vidt spekter av virksomheter i pietistisk ånd: barnehjem, skoler, boktrykkeri og forskjellige industrier. Samtidig vakte hans teologiske, pedagogiske og reformatoriske ideer gjenklang hos kongen, ved hoffet og i andre sentrale eliter i den prøysiske staten. Det var denne pietistiske retningen som fra 1730-årene også slo gjennom i Danmark-Norge under kong Christian den sjette og hans tyske hustru Sophie Magdalene. Ved å alliere seg med statsmakten vant pietismen innflytelse på det danske og norske samfunnet ut over den rent kirkelige og teologiske sfæren. Derav betegnelsen *statspietisme* som vanligvis brukes om denne retningen. Hvor dypt innflytelsen stakk, og hvor varige ringvirkninger den fikk, har både tyske og danske historikere strides om. I hvilken grad var den avhengig av de personlige religiøse anskuelserne til kongen og hans nærmeste krets? Hvordan stod statspietismen i forhold til det som kom før og etter: den ortodokse lutherdommen og det sene 1700-tallets opplysningsrasjonalisme?

Her er ikke plass for å gå langt inn i disse kompliserte diskusjonene. Et par hovedpunkter skal imidlertid fastholdes som premisser for den videre fremstillingen.

For det første fikk statspietismen konkrete, varige virkninger gjennom to grunnleggende reformer: innføringen av tvungen konfirmasjon i 1736 og av et offentlig skolevesen i 1739–41. Selv om det især i Norge tok lang tid å etablere en fungerende allmueskole, gav disse reformene startskuddet til et stortiltet statlig alfabetiserings- og oppdragelsesprosjekt. Også når det gjaldt skolens innhold, fikk statspietismen langvarige virkninger, især i Norge, der Erik Pontoppidans forklaring til Luthers lille katekisme, *Sandhed til Gudfrygtighed*, preget kristendomsundervisningen helt frem til slutten av 1800-tallet.

For det andre vil jeg hevde at det til grunn for disse konkrete reformene lå et mer allment syn på forholdet mellom staten og dens undersåtter, eller borgerne som vi i dag ville si. Ifølge pietismen hadde fyrsten en plikt til å vise omsorg for sine undersåtters lykksalighet, et begrep som dels henspilte på deres timelige velferd, dels på deres evige frelse. Her lå en spire til moderne forestillinger om en reformerende og oppdragende statsmakt. Mens Parsons med en viss rett kunne hevde at lutherdommen betraktet denne verden som en syndens jammerdal, introduserte pietismen en tro på at verden lot seg forbedre gjennom religiøst motivert oppdragelses- og reformarbeid. *Weltverbesserung durch Menschenverbesserung*, „verdensforbedring gjennom menneskeforbedring“, lød Franckes slagord.¹⁰

Omtrent samtidig som pietismen slo gjennom som statlig oppdragelsesprosjekt, ble det utviklet en ny økonomisk-politisk doktrine, kameralismen, og en nært forbundet styringsvitenskap, de såkalte politivitenskapene eller *Policywissenschaften*. Ordet *politi* hadde på 1700-tallet en helt annen betydning enn i dag. Det var et bredt samlebegrep for de forskjellige redskaper staten anvendte for å sikre en vel fungerende sosial orden, alt fra vann og kloakk og vekttertjeneste til skolevesen, vitenskap og religion. Mellom pietismen og kameralismen var det klare berøringspunkter. Begge hevdet således at staten måtte føre en aktiv politikk for å oppdra befolkningen og forløse samfunnets iboende krefter.¹¹

Som blant andre Nils Gilje og Tarald Rasmussen har fremhevet, var statspietismen på sett og vis et paradoksalt prosjekt. Den tok sitt utgangspunkt i den enkeltes religiøse opplevelse og fellesskapet av de sanne troende, men satset i praksis på religiøs oppdragelse og kunnskapsformidling *ovenfra*, i kongens navn. Slik ble bruddet med ortodoksien mindre markant enn i Tyskland.¹² Et tverrfaglig miljø ved Aarhus Universitet som studerer lutherdommens samfunnsmessige virkninger i Norden, har også fremhevet kontinuiteten mellom ortodoksi og pietisme i dansk-norsk sammenheng.¹³ Den lutherske ortodoksien *oppslukte* pietismen, hevder Erling Sandmo.¹⁴

En slik bastant konklusjon får imidlertid ikke frem det spenningsfylte i det statspietistiske prosjektet. Steinar Supphellen har i sin bok om konventikkelplakatens historie påpekt at vår oppfatning av denne loven er blitt sterkt farget av den hardhendte måten den ble anvendt på mot Hans Nilsen Hauge og hans bevegelse. Han påviser at konventikkelplakaten, som ble innført i 1741, faktisk fikk en påfallende mild utforming. I en tid da groteske straffer som radbrekking, "hjul og steile" eller "bål og brann" fortsatt var i bruk, foreskrev konventikkelplakaten ingen bestem-

¹⁰ Se f.eks. Kuhn 2003.

¹¹ Markussen 1995.

¹² Gilje og Rasmussen 2002: 317–319.

¹³ LUMEN: Center for the Study of Lutheran Theology and Confessional Societies: <http://lumen.au.dk/> (besøkt 24.9.2019). Se særlig Bo Kristian Holm og Nina J. Koefoed (red.): *Lutheran Theology and the Shaping of Society: The Danish Monarchy as an Example*, Göttingen 2018.

¹⁴ Sandmo 2019.

te straffereaksjoner. Den ble både utformet og praktisert lempelig med tanke på å balansere kontroll ovenfra mot et ønske om å stimulere det kristne engasjementet nedenfra. Supphellen viser at det ofte hersket uenighet innad blant geistligheten om hvorvidt forsamlinger av lekfolk burde slås ned på eller oppfordres. Mens enkelte prester og biskoper så positivt på at Bibelen ble lest og diskutert sognebarn imellom, oppfattet andre dette som en trussel mot kirkens teologiske autoritet og den hierarkiske sosiale orden øvrighetsstaten hvilte på. Især reagerte prestene på at lekfolk handlet "på egen autoritet", som man sa, med andre ord at de opptrådte i forsamlinger med en prests autoritet uten å være rettelig kallet. Noen prester opplevde åpenbart dette som en trussel mot kirkens og deres egen posisjon, mens andre valgte å understøtte og veilede sognebarnas religiøse initiativ. Det var tydelig at det her forelå et ekte dilemma, og at øvrigheten søkte å åpne opp for religiøs aktivitet nedenfra samtidig som den fastholdt noen grenser som denne aktiviteten måtte holde seg innenfor for ikke å true eneveldets religiøse og sosiale fundament.¹⁵

Til tross for dens tydelige enevoldsstatlige utforming, kan statspietismen ses som en første spire til en særegen norsk eller nordisk måte å tenke om forholdet mellom stat og samfunn på. Dette er selvfølgelig en krevende påstand som reiser en rekke kinkige spørsmål, hvorav ikke alle kan besvares her. Ett springende punkt er hvordan vi skal forstå forholdet mellom statspietisme og den senere opplysningsrasjonalismen. På det rent teologiske plan er det uomtvistelig at disse ble oppfattet som polare motsetninger. Når det derimot gjelder deres samfunnssyn og sosiale virkninger, har de senere års forskning påpekt en underliggende kontinuitet: Den pietistiske eskatologien har visse likhetstrekk med opplysningsrasjonalismens fremskrittstro. Pietismens understrekning av det individuelle gudsforholdet og det allmenne prestedømmet forberedte opplysningens ideal om det autonome subjekt, og de pietistiske forsamlingene kan ses som en forløper til den borgerlige offentlighetens tidlige sosiale former.¹⁶

I norsk sammenheng vil jeg føye til at forestillingen om at staten skal opplyse og oppdra befolkningen og ta ansvar for dens velferd eller lykksalighet ikke ble borte med eneveldet, men kan forfølges gjennom embetsmannsstaten og helt inn i etterkrigstidens sosialdemokratiske velferdsstat.

INTEGRASJON MELLOM STAT OG SAMFUNN: EN NORSK MODELL?

Historikerne har i økende grad blitt oppmerksomme på det statspaternalistiske draget i den norske embetselitens reformprosjekt fra 1840-årene og fremover. Øystein Sørensen har påpekt hvordan Anton Martin Schweigaard så hen til det opplyste eneveldet, og især Struensees korte regjeringsperiode omkring 1770, som et forbilde for hvordan staten gradvis burde forløse og kanalisere samfunnets iboen-

¹⁵ Supphellen 2012.

¹⁶ Se f.eks. Kuhn 2003; Bredsdorff 2003.

de krefter gjennom en fornuftig reformpolitikk ovenfra.¹⁷ Om den norske liberalismen utgjorde et klart brudd med merkantilismen og kameralismen, avviste den altså ikke nødvendigvis idealet om den oppdragende stat. Tvert om synes den politiske eliten å ha kjent et desto sterkere behov for et formativt, oppdragende element ovenfra etter hvert som samfunnet vokste i sin selvutfoldelse.

1800-tallets allmenne liberalisering utløste likevel en ny dynamikk mellom stat og samfunn. Endringene på det religiøse området kan ses som symptomatiske for et bredere bilde. Jens Arup Seip har karakterisert det yrende nye foreningslivet som vokste frem fra midten av 1800-tallet som et slags "profant menighetsliv",¹⁸ og kristne målsettinger som *misjon* og *vekkelse* kan sies å ha fått en slags modellskapende rolle også for andre typer organisasjoner. Det samspill mellom religiøs initiativ nedenfra og oppdragelse ovenfra som statspietismen nølende hadde åpnet døren på gløtt for hundre år tidligere, fikk nå helt andre muligheter for å utfolde seg. Nye pietistiske bevegelser blomstret opp, knyttet til misjon og folkelige vekkelser. Store deler av lekmannsbevegelsen ble gradvis inkorporert i statskirken og kom til å sette sitt varige preg på den. Etableringen av *Foreningen Indre Mission* i Christiania i 1855 og senere av *Det norske lutherske Indremisjonsselskap* i 1868 er slående eksempler på nye kristne organisasjoner som ble skapt i et samarbeid mellom kirken og lekfolket, formidlet av den pietistiske teologiprofessor Gisle Johnson.

Samspillet som oppstod midt på 1800-tallet mellom statskirke og folkelige vekkelserbevegelser kan ses som et tidlig og nærmest paradigmatisk uttrykk for den særegne integrasjon mellom stat og samfunn som den dag i dag utgjør et karakteristisk trekk ved den norske eller nordiske modellen. Enkelte yrkesgrupper gav særlig viktige bidrag til å skape denne integrasjonen, og utviklet en særegen yrkesidentitet som formidlere mellom stat og samfunn. Som vi snart skal se, utgjør lærene et slående eksempel.

EN DEMOKRATISERT PRESTEROLLE

Med det nye samarbeidet mellom statskirken og lekfolket fulgte en omforming av presterollen fra statlig embete til en mer samfunnsforankret profesjon. En liknende transformasjon preget også de to modellprofesjonene, legene og juristene; også de ble i mindre grad embetsinnehavere og i større grad tilbydere av tjenester på et sivilt marked.¹⁹ Men her skal vi legge merke til en avgjørende forskjell. Mens legene og juristene beholdt og til dels styrket sin autoritet i et demokratisk samfunn i kraft av å være en meritokratisk utvalgt og utdannet vitenskapelig elite, hvilte prestenes autoritet i *mindre* grad enn før på deres rent teologiske faglige skolering, og i større grad på deres evne til å nå frem til folks hjerter og vekke dem til sann kris-

¹⁷ Sørensen 1988: 35–41.

¹⁸ Seip 1983: 133.

¹⁹ Collett 1997: 91–106.

tentro. Samtidig endret den sosiale rekrutteringen til presteyrket seg. Til tross for at prestene var den kategori av akademikere som vokste minst på 1800-tallet, hadde en stadig mindre andel av teologistudentene selv vokst opp på prestegård. Andelen med bonde- og middelklassebakgrunn økte derimot markant. En betydelig gruppe prester, skriver Nils Gilje, "kom fra lekmannsbevegelsen og vendte som statlige embetsmenn tilbake til lekfolket". Som lekmannsbevegelsens "organiske intellektuelle" hadde de trolig mindre profesjonell distanse til sine sognebarn enn f.eks. legene til sine pasienter, hevder han.²⁰

Prestene tilpasset seg altså det moderne, demokratiske samfunnet på en annen måte enn legene og advokatene: ikke ved å vise til sin overlegne vitenskapelige kunnskap, men snarere ved å utvikle nærhet til og evne til å kommunisere med alminnelige menneskers livsverden og å samarbeide med frivillige sammenslutninger i det sivile samfunn. Professor Gisle Johnson, som utdannet kull på kull av åndelig ensartede, for ikke å si ensrettede teologiske kandidater, definerte teologien som den troendes vitenskapelige selverkjennelse, hans *personlige bevissthet om seg selv som troende*. For Johnson var det viktigere at en teolog var "gjenfødt i Kristus", skriver Nils Gilje, enn at han var en dyktig fagmann.²¹ Med dette utgangspunktet avsondret Det teologiske fakultet og dets studenter seg bevisst fra det øvrige vitenskapelige livet ved universitetet i Christiania så vel som fra sentrale debatter innenfor den tysk-dominerte lutherske teologien. Med det moderne gjennombrudd og introduksjonen av kritisk-historisk bibelforskning ved fakultetet oppstod en voldsom strid som endte med opprettelsen av Menighetsfakultetet i 1907. Denne konservative teologiske skolen på utsiden av universitetet kom i løpet av få år til fullstendig å utkonkurrere Det teologiske fakultet ved Universitetet i Oslo som landets viktigste presteskole.

Ser vi her konturene av en alternativ fortelling om moderne profesjoner? Kanskje kan vi til og med snakke om en alternativ kunnskapstradisjon i opposisjon til den akademisk-vitenskapelige tradisjonen med sentrum i universitetene?

DEN PASTORALE MAKTENS SPREDNING

Hvis vi betegner evnen til å rettlede og orientere menneskers livsførsel mot bestemte verdier som *pastoral makt* eller autoritet, til forskjell fra den vitenskapelige autoriteten til f.eks. en lege eller advokat, så kan vi gradere ulike menneskebehandlerne profesjoner eller yrker ut fra den relative betydningen av disse to autoritetsformene i yrkesutøvelsen. Mens det gir mening å hevde at alle menneskebehandlerne profesjoner *også* utøver former for pastoral autoritet, kan man om enkelte yrker si at de *primært* handler om å utøve pastoral makt eller autoritet. Uttrykket pastoral makt er hentet fra den franske historiker-filosofen Michel Foucault, som har studert

²⁰ Gilje 2014: 423.

²¹ Ibid: 422.

utviklingen av den moderne statsmakten i lys av nettopp den kristne hyrde-metaforikken som Hertzberg grep til i sin karakteristikk av lærerrollen.²²

Som eksempler på moderne pastorale yrker vil jeg her særlig fremheve de såkalte høyskoleprofesjonene, selv om det også finnes andre (f.eks. psykoanalytikere). Grunn- og førskolelærer, sykepleier, sosialarbeider og barnevernspedagog er yrker der evnen til å rettlede, orientere, oppdra, "nå frem til" klientene som individer og/eller som gruppe, og forløse deres latente ressurser, er det primære ved yrkesutøvelsen. Jeg har ikke derved benektet at disse yrkene bygger eller bør bygge på ulike former for vitenskapelig kunnskap. Men forholdet mellom teoretisk og praktisk kunnskap, blandingen av ulike teoretiske kunnskapsformer og spørsmålet om hvilke grunnleggende verdier yrkesutøvelsen skal bygge på, er gjennomgående mer omstridt enn i de typiske vitenskapsbaserte profesjonene.

Ser man på disse yrkenes historie, er det slående at de stort sett fant sin moderne form i siste halvdel av 1800-tallet, altså nettopp i den perioden da integrasjonen mellom statskirkelighet og lekmannskristendom kom i stand. På litt ulike måter ble både lærergjening, sykepleien og det sosiale arbeidet langt på vei formet av denne integrasjonsprosessen. Indremisjonen og andre kristne, filantropiske organisasjoner fikk en viktig rolle i fattigforsorgen, i samspill med kommunale institusjoner og initiativ.²³ Diakonissehuset i Christiania, stiftet i 1868, ble en spydspiss i utviklingen av moderne sykepleie, og kristne, til dels pietistiske verdier kom til å prege utdanningen og yrket til langt inn i etterkrigstiden.²⁴

Fremveksten av en demokratisk folkeskole er et av de klareste eksemplene på samspillet mellom reformerende statsmakt, lokalt selvstyre og folkelige bevegelser i utviklingen av det moderne Norge. Rune Slagstad har, med referanse til skolereformen av 1860, snakket om et historisk "dannelsekompromiss" mellom den reformorienterte del av embetsstanden, representert ved Hartvig Nissen, og folkelig opplysning innenfra, inkarnert i Ole Vig.²⁵ Samtidig var allmueskolen "kirkens datter", som det ble sagt, en konfirmasjonsforberedende skole som etter hvert også inkorporerte en mer statsborgerlig oppdragelse og allmennyttige kunnskapsfag. Koplingen til kirken viste seg seiglivet, noe som ofte er blitt underbetont i den dominerende nasjonal-demokratiske fortellingen om norsk skoleutvikling. Selv om lærerne gradvis vant større selvstendighet som yrkesgruppe, var de faktisk helt frem til slutten av 1800-tallet underlagt prestenes overherredømme og kontroll. Teologer ledet lærerseminarene og holdt nøye oppsyn med kandidatenes livsførsel. Samtidig presiderte de i de kommunale skolestyrene og førte oppsyn med undervisningen og elevenes kunnskaper.

²² Foucault 2007.

²³ Seip 1984.

²⁴ Melby 1990; Moseng 2014: 597–634.

²⁵ Slagstad 1998: 96 f.

GEISTLIGHETEN MØTER FOLKELIGHETEN: LÆRERUTDANNINGEN SOM BRENNPUNKT

Utviklingen innenfor lærerutdanningen gir et godt inntak til å studere forholdet mellom kontinuitet og endring i relasjonen mellom kirke og skole, prest og lærer.

Hamar seminar, etablert 1867 som det siste av landets stiftsseminarer, ble ledet av teologen Nils Hertzberg, som hadde bred pedagogisk erfaring som huslærer, lærer ved Krigsskolen og såkalt annenlærer ved Asker seminar. Til annenlærer på Hamar valgte Hertzberg nok en teolog, Oluf Saxe, som alt i 1873 tok over bestyrerembetet. Som tredjelærer ansatte han imidlertid Jens Jenssen, seminarist fra Klæbu og tidligere bestyrer ved den lille lærerskolen på Tynset. Han var "stor og staut, ret ligesom skaaren ud af Fjeldet", – en umistelig mann for seminaret, skrev Hertzberg.²⁶ Til nærmiljøet på Hamar hørte også den grundtvigianske Sagatun folkehøyskole, som stod i et markert teologisk og sosiokulturelt spenningsforhold til seminaret og dets konservativt-pietistiske bestyrer. Dette spenningsforholdet utgjorde en viktig del av seminaristenes sosialiseringstilstand, og ikke alle kom ut som lydige epigoner av Hertzberg.²⁷ Slik illustrerer pionertiden ved Hamar seminar hvordan forholdet mellom kirke og skole var i ferd med å endres, samtidig som grunntrekk ved den gamle orden fortsatt stod ved lag: Bestyreren og hans nestkommanderende var begge teologer og talsmenn for embetselitens kultursyn, men med en paternalistisk omsorg og åpenhet for folkets egne lærekrefter. Samtidig hadde Hamar-seminaristene begynt å orientere seg i nye retninger, på tvers av Hertzbergs konservative kristendoms- og kultursyn.

Knappt to tiår senere, i 1895, ble Volda lærarskule etablert som en kristen lærerutdanning i privat regi. Volda utgjør et markant og etter hvert godt utforsket eksempel på hvordan et særegent folkelig lærdomsmiljø vokste frem i et samspill mellom prestegården og lokalsamfunnets egne entreprenører. En første kime til dette var forbindelsen mellom opplysningspresten Hans Strøm (1726–1797) og Sivert Aarflot (1759–1817), bonde, lærer, boktrykker og lensmann i Volda. I 1861 startet Voldens høiere Almueskole, med sognepresten som selvskreven fødselshjelper. Men det var ordfører Maurits A. Aarflot, Sivert Aarflots sønnesønn, som hadde lokket presten til sognekallet i Volda og trakk i trådene.²⁸ Da Volda lærarskule åpnet dørene mer enn tretti år senere, hadde tidene skiftet. Initiativet utgikk nå fra en av den pietistiske lekmannsbevegelsens egne emissærer, seminaristen Henrik Kaarstad fra Nordfjord. Han hadde da i noen år vært styrer ved Volda høyere allmueskole. Bak Kaarstad, eller snarere ved hans side, stod den nye kallskapellanen i Volda, Johannes A. Barstad. Barstad fremstår som et nærmest idealtypisk eksempel på den nye, "demokratiserte" prestetypen: Han utgikk fra den lokale Volda-eliten, reiste til Kristiania for å studere teologi, og vendte som ordinert prest tilbake til hjembyg-

²⁶ Sit. e. Dahl 1967: 18 f.

²⁷ Ibid: 37 ff.

²⁸ Nerbøvik 1995: 23 f.

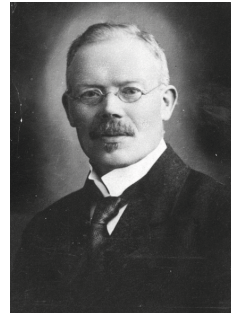
da. Her ble han formann i den lokale indremisjonsforeningen, ledet samtalemøter på bedehuset og la grunnlaget for en sterk lekmannsaktivitet i Volda.²⁹ Som prest i statskirken kom han dermed til å virke som "lekmannsbevegelsens organiske intellektuelle" (Nils Gilje).

Volda lærarskule ble preget av lekmannspietismen, men med den grundtvigianske fløy av nynorskbevegelsen som et stadig nærværende kontrapunkt i elevmiljøet og lokalsamfunnet. I sin skoletid kunne elevene vanskelig unngå å bli konfrontert med spenningen mellom disse to kristendoms- og kultursynene.³⁰ Men det var lekmannspietismen som dominerte lærerutdanningen i Volda frem til 1920-årene.

PRESTEN SOM LÆRER, LÆREREN SOM PREST

Alliansen mellom Kaarstad og Barstad i Volda illustrerer hvordan presten og læreren kunne konvergere mot en ny idealtypisk rollemodell som lokalsamfunnets og lekmannsbevegelsen organiske intellektuelle. I det protestantiske Norden var det imidlertid ingen nyhet at lærerrollen og presterollen speilet seg i hverandre. Innenfor den evangelisk-lutherske konfesjon hadde presten lenge blitt oppfattet og ofte omtalt som lærer. I 1790-årene hevdet den danske opplysningspresten og teologen Christian Bastholm til og med at ordet prest var en katolsk overlevning som burde erstattes av det rette protestantiske begrep "folkelærer".³¹

Sognepresten og lærerskolestyret i Volda: Johannes A. Barstad (1857-1931) og Henrik Kaarstad (1865-127). Ved inngangen til det 20. århundret hadde prestens og lærerens sosiale status nærmet seg hverandre. Barstad og Kaarstad kom begge fra den pietistiske lekmannsbevegelsen og oppfattet seg som dens emissærer. Volda ble i deres virkeår et arnested i norsk lærerutdanning. Volda lærarskule var omkring 1920 Nordens største lærerutdanningsinstitusjon i et lokalsamfunn med knapt 6000 innbyggere!



Den moderne lærerrollen ble på sin side utviklet parallelt med den demokratiserte presterollen, og oppviste noen interessante strukturlikheter med denne. Også læreren kunne oppfatte seg som en predikant eller emissær; hans oppgave var å vekke elevenes kristne og nasjonale sinnelag og forløse deres iboende potensial

²⁹ Høydal 1995: 46.

³⁰ Ibid.

³¹ Bastholm 1794: 9 ff.

som mennesker. Spliden mellom pietisme og grundtvigianisme i lærerutdanning og skole er vel kjent, men i vår sammenheng er det viktig å legge merke til den strukturelle likheten mellom den pietistiske og den grundtvigianske vekkelsen. I Danmark oppstod det i 1940 en interessant debatt om hvorvidt grundtvigianismen kunne kalles en vekkelsesbevegelse. Formannen i *Indre Mission*, Christian Bartholdy, mente at en slik begrepsbruk visket ut forskjellene mellom pietismens (sanne) og grundtvigianismens (falske) forkynnelse, mens kirkehistorikeren Hal Koch fastholdt at begge sosiologisk sett var å anse som religiøse vekkelsesbevegelser.³² Jeg vil her særlig fremheve at begge bevegelsene tok sitt utgangspunkt i en retorisk motsetning mellom levende forkynnelse og død skolastikk (luthersk ortodoksi, “den sorte skole”). Begge ville *vekke* og *omvende*, begge knyttet en nær forbindelse mellom kirkens forkynnelse og skolens program, og begge hevdet at det primære både for presten og læreren ikke var å være en boklærd, men å ha “eld i hugen” (Erling Kristvik).³³

Norske skolehistorikere har også pekt på forbindelseslinjer mellom grundtvigianismen og mellomkrigstidens reformpedagogikk.³⁴ Den tyske pedagogen Meike Sophia Baader har studert den latente religiøse dimensjon i tidlig tysk reformpedagogikk under den talende tittelen *Erziehung als Erlösung* – oppdragelse som forløsning.³⁵ Forestillingen om at utdanning handler om å forløse ressurser som ligger latent i barnet, var et kjernepunkt i det 20. århundrets elevsentrerte pedagogikk, og vitner om den pastorale dimensjonens seiglivete nærvær i pedagogikken og læreryrket. Pedagogikken har da også helt frem til vår tid befunnet seg i et omstridt spenningsfelt mellom å være en empirisk vitenskap og en normativ refleksjon om skolens og oppdragelsens mål og midler, en slags læreryrkets teologi, om man vil. Interessant nok har den aktuelle dragkampen om hva det kan og bør bety at læreryrket skal bli en profesjon, noe av sitt brennpunkt nettopp i konflikter om pedagogikkens identitet.³⁶

OPPDRADELSE SOM FORLØSNING – FRA SYND ELLER TIL NATURLIG SELVUTFOLDELSE?

Samtidig som en pastoral dimensjon har vært kontinuerlig til stede i læreryrket, har den konkrete forståelsen av lærerens pastorale oppgaver gjennomgått dyptgripende endringer. Særlig viktig i vår sammenheng er bruddet med pietismens pessimistiske menneskesyn, et oppbrudd som begynte med grundtvigianismen og fortsatte med den moderne reformpedagogikken. Den pietistiske syndsbevissthet ble erstattet av troen på barnets naturlige selvutfoldelse og -utvikling. Utviklingspsykologi-

³² Reeh 2012: 351.

³³ Telhaug og Mediås 2003: 80.

³⁴ Feks. Jarning 2009: særlig 479 f.

³⁵ Baader 2005.

³⁶ Mausethagen 2019

en klarla lovene for menneskelig utvikling og læring, og lærerens og skolens oppgave ble dels å møte eleven på hans eller hennes eget utviklingsnivå, dels å skape et klassemiljø som stimulerte den enkeltes utvikling og læring. Som den gode hyrde skulle han, og i økende grad hun, på en gang røkte hjorden og det enkelte får. Men det handlet ikke lenger om å frelse fra synd, men å forløse potensial. Ondskap ble forstått som patologi, resultatet av en blokkering av naturlig utvikling. Tittelen på en svensk håndbok i barneoppdragelse fra 1946 er talende: *Det finns inga elaka barn*.³⁷

Bruddflatene mellom et pietistisk, et grundtvigiansk og et reformpedagogisk menneskesyn er imidlertid alt annet enn rene. Her ligger det spennende forskningsoppgaver og venter. Ett interessant inntak til å studere slike spenninger, brytninger og overganger, er å sammenlikne lærebøkene skrevet for vordende allmue- og folkeskolelærere i det faget som opprinnelig ble kalt sjelalære (etter tysk: *Seelenlehre*, *Seelenkunde*), senere pedagogisk psykologi. I 1853 kom den første læreboken i dette emnet, skrevet av Christian Heinrich Zeller og oversatt fra tysk: *Kortfattat Sjelalære grundet paa Skriften og Erfaringen: for Forældre, Opdragere og Lærere, til Huus- og Skolebrug*. Syndens problem var her viet bred plass, som man også kunne vente av tittelen. Det norske bibliotekssøkesystem Oria gir treff på ytterligere 6-7 lærebøker med "sjelalære" i tittelen frem til 1900 og et liknende antall mellom 1900 og 1930. Den mest omtalte og analyserte er Erling Kristvik og Søren Nordeides *Lærebok i sjelalære* fra 1920, som senere utkom i en rekke reviderte utgaver med Kristvik som eneforfatter og *Pedagogisk psykologi* som undertittel (den siste i 1952). Å sammenlikne disse lærebøkene sprenger rammene for denne artikkelen. Jeg vil nøye meg med forsiktig å antyde at Kristviks sjelalære kan leses som et forsøk på å formidle mellom et kristent-idealistisk og et psykologisk-naturalistisk menneskesyn, eller kanskje bedre: på å nærme seg det andre uten å gi avkall på det første. Resultatet var en tidstypisk, vidløftig bruk av biologiske vekstmetaforer som en slags *proxy* for en kristen skapelses- og ordningsteologi. Slik plasserte Kristvik seg i spenningsfeltet mellom flere konkurrerende kunnskapsregimer (Slagstad) i det Knut Kjeldstadli forsøksvis har kalt "biologiens tid".³⁸

EPILOG: DEN PASTORALE MAKTENS FEMINISERING

Jeg har i denne artikkelen fremhevet religionens og presterollens *demokratisering* på 1800-tallet som bakgrunn for fremveksten av nye "pastorale" yrker som lærer, sykepleier og sosialarbeider. Men også det religiøse livets *feminisering* i denne perioden er et viktig trekk i bildet. De religiøse organisasjonene hadde et meget stort innslag av kvinner, og virket som en katalysator for kvinnelig deltakelse i det fremvoksende organisasjonssamfunnet. Filantropi, sykepleie, undervisning og barnepleie var virksomheter der ugifte kvinner kunne realisere noe av sitt kjønnspe-

³⁷ Israel og Valentin-Israel 1946.

³⁸ Kjeldstadli 1999: 145–151.

sifikke, kristne kall som hustru og mor *utenfor* hjemmets fire vegger. Mens Luther hadde modellert all autoritet i samfunnet på den patriarkalske autoritet i husstanden, utviklet kvinner nå en form for offentlig autoritet etter modell av moderligheten og den kristne oppdragergjerningen i hjemmet, som i 1800-tallets borgerlige samfunn i stor grad var blitt en kvinneoppgave. Den pastorale makten fikk slik et mer feminint ansikt, en utvikling som har akselerert kraftig i etterkrigstidens nordiske velferdsstater.

Den borgerlige feminisismens kristne røtter ble lite påaktet av 1970-årenes nyfeminister, men som blant andre den svenske historikeren Inger Hammar har påpekt, har den religionsblinde kvinnehistorien dermed oversett en vesentlig dimensjon ved prosjektet. Kvinnene ble oppfattet som det moralsk overlegne kjønn, og sedeligheten som kvinnesak.³⁹ Nico Hambro, mor av stortingspresident C. J. Hambro, kan illustrere poenget: fødselshjelper og leder for Bergens kvinnesaksforening og Bergens sedelighetsforening i 1880-årene, leder av Norske Kvinners Nasjonalråd fra 1916–22, og initiativtaker til dets sosiale kurser fra 1920 – landets første sosialarbeiderutdanning. Sykepleiens historie oppviser liknende, til dels enda mer eklatante eksempler på hvordan kristendom, sedelighet og feminitetsoppfatninger ble koplet sammen til en yrkesideologi. Sykepleiernes behov for å begrunne sin egenart overfor legene har også i senere tid bidratt til å fremme markant feminint-pastorale definisjoner av sykepleien, i motsetning til den mer instrumentelle og affektivt nøytrale legevitenskapen.

Også læreryrket fikk gradvis et sterkere feminint innslag, men fortsatte i motsetning til sykepleien å være et tokjønnnet yrke med en vedvarende spenning mellom mannlige og kvinnelige yrkesidentiteter. Læreryrkets feminisering var lenge primært et byfenomen. Med sin urbane, middelklassepregede profil plasserte lærerinnene seg i en tvetydig sosial posisjon i forhold til sine mer rurale og agrare yrkesbrødre: underlegne i kraft av sitt kjønn, men overlegne i kraft av sin klasse-tilhørighet. Også ved sin utdanning skilte kvinnene seg ut med en langt høyere andel som hadde middelskole eller *examen artium*. Norges lærerinneforbund, stiftet 1912, ønsket å legge lærerutdanningen helt eller delvis til universitetet, men møtte motstand fra seminartradisjonen. *Noregs lærarhøgskule* i Trondheim, stiftet 1922, ble derfor ikke en høyskole i vanlig forstand, men en ettårig, eksamensfri etterutdanningsinstitusjon for seminarutdannede folkeskolelærere.

Lærerinnene sluttet også mer unisont enn de mannlige lærerne opp om moderne reformpedagogikk og om utviklingspsykologi som kjernefaget i en profesjonalisert lærerutdanning. Denne orienteringen stemte godt overens med det som stadig ble fremhevet som deres *force* i læreryrket: den milde omsorgen for de små barna og for pikene, i motsetning til de mannlige lærernes mer håndfaste autoritet over guttene og de større barna.⁴⁰

³⁹ Hammar 1998: 3–29.

⁴⁰ Hagemann 1992: særlig 63–87, 135–156.

Lærerinnene møtte lenge mannlig motstand mot mange av sine krav og forventninger til skolen og læreryrket. I tilbakeblikk fremstår likevel den pastorale læreautoritetens tiltakende feminisering som et hovedtrekk i skolens og læreryrkets utvikling de siste hundre årene.

SUMMARY

In recent decades, the teaching profession has increasingly been conceptualized as a profession. Teachers have been compared to stronger professions, often as part of an argument to strengthen "teacher professionalism" by reforming curriculum and teacher education. From a historical perspective, however, the teaching profession has had little in common with medical doctors and lawyers, who have tended to figure as the benchmark of professionalism in theories of professions. Nordic teachers have rather developed their role in persistent affinity to the clergy – a group of academics often ignored by theories of professions, in spite of their being in a sense the very ancestor of the modern professions.

The roles of minister and teacher have been intimately connected, especially in the Lutheran tradition. The article makes a case for seeing the development of a modern, self-conscious teacher occupation in Norway in the 19th century as part of a wider historical process whereby the pastoral authority that had once been monopolized by the State Church and its clerical officialdom became democratized and distributed throughout the fabric of society. From the late 19th century, the new, self-conscious elementary-school teacher and a new kind of minister, interacting with the laypeople and religious organizations within his parish, tended to converge towards an identity as organic intellectuals of the local community and "emissaries" of religious and/or national awakening. However, in elementary-school teaching, a Lutheran emphasis on sin and repentance gradually became superseded by a more optimistic anthropology. 20th-century teachers, while still upholding a "pastoral" form of authority, tended to see themselves less as saviors from sin and more as redeemers of the children's natural capacity for growth and self-realization.



Fredrik W. Thue (f. 1965) er professor i profesjonenes historie og teori ved Senter for profesjonsstudier, OsloMet. Har tidligere skrevet om universitetshistorie, humanioras historie og amerikansk innflytelse på norsk samfunnsvitenskap etter andre verdenskrig. Arbeider for tiden med et prosjekt om pietisme, religiøs demokratisering og utvikling av moderne pastorale yrker i Norge, som lærere, sykepleiere og sosialarbeidere, i komparativt nordisk og internasjonalt perspektiv.

KILDE- OG LITTERATURLISTE

- Baader, M. S. (2005), *Erziehung als Erlösung. Transformationen des Religiösen in der Reformpädagogik*. Weinheim og München.
- Bastholm, C. (1794), *Korte Tanker til nærmere Eftertanke over den geistlige Stand*. København.
- Bredsdorff, T. (2003), *Den brogede oplysning*. København.
- Buxton, B. (1985), *Talcott Parsons and the Capitalist Nation-State. Political Sociology as a Strategic Vocation*. Toronto: Buffalo og London.
- Collett, J. P. (1997), Vendepunkter i norsk universitetshistorie. I: Andresen, A. F. og Hjeltnes, G. (red.) *Universitet, samfunn og politikk. 18 innlegg om universitets- og vitenskapshistorie*. Oslo, Forum for universitetshistorie Skriftserie 2/1997: 91–106.
- Dahl, H.. (1967), Hamar lærerskole gjennom 100 år. I: *Hamar lærerskole 100 år*. Hamar.
- Foucault, M. (2007), *Security, Territory, Population: Lectures at the Collège de France 1977–1978*. Basingstoke.
- Gilje, N. (2014). Prestene. I Slagstad, R. og J. Messel (red.) *Profesjonshistorier*. Oslo.
- Gilje, N. og Rasmussen, T. (2002), *Tankeliv i den lutherske stat 1537–1814 (= Norsk idéhistorie, bd. 2)*. Oslo.
- Gustafsson, H. (2000), Præsten som velfærdsforvalter i tidligt moderne tid. I: Knudsen, T. (red.) *Den nordiske protestantisme og velfærdsstaten*. Aarhus.
- Hagemann, G. (1992), *Skolefolk. Lærernes historie i Norge*. Oslo.
- Hammar, I. (1998), Några reflexioner kring 'religionsblind' kvindeforskning. I: *Historisk tidskrift* 118, 1: 3–29.
- Hertzberg, N. (1869), *Norsk Skoletidende* 1, 1/2: 1.
- Holm, B. K. og Koefoed, N. J. (red.): *Lutheran Theology and the Shaping of Society: The Danish Monarchy as an Example*. Göttingen.
- Høydal, R. (1995), Det kulturradikale trugsålet – eit tildriv til etableringa av Voldens Privatseminarium? I: Bergem, P. (red.). *Forkynning, Fellesskap, Forsking: Volda Lærarskule 1895–1995*. Volda.
- Israel, J. og Valentin-Israel, M. (1946). *Det finns inga elaka barn*. Stockholm. (Norsk utgave: *Ingen slemme barn*, Oslo 1947).
- Jarning, H. (2009), Reform Pedagogy as a National Innovation System: Early Twentieth-Century Educational Entrepreneurs in Norway. I: *Paedagogica Historica* 45, 4–5.
- Kjeldstadli, K. (1999), Biologiens tid. Randbemerkninger om viten og venstrestat. I: Rudeng, E. (red.) *Kunnskapsregimer. Debatten om De nasjonale strateger*. Oslo.
- Kuhn, T. K. (2003), *Religion und neuzeitliche Gesellschaft*. Tübingen.
- LUMEN 2018: Center for the Study of Lutheran Theology and Confessional Societies: <http://lumen.au.dk/> (besøkt 24.9.2019).
- Markussen, I. (1995). *Til Skaberens Ære, Statens Tjeneste og Vor Egen Nytt: Pietistiske og kameralistiske idéer bag fremvæksten af en offentlig skole i landdistrikterne i 1700-tallet*. Odense.
- Mausestagen, S. (2019) The discourse of professionalism within teacher education in Norway. Upublisert artikkel.
- Melby, K. (1990), *Kall og kamp. Norsk Sykepleierforbunds historie*. Oslo.
- Moseng, O. G. (2014), Sykepleierne. I: R. Slagstad og J. Messel (red.), *Profesjonshistorier*. Oslo
- Nerbøvik, J. (1995), Voldens høiere Almueskole med annecteret Dannelsesanstalt for Almueskolelærere 1861–1880. I Bergem, P. (red.), *Forkynning, Fellesskap, Forsking: Volda Lærarskule 1895–1995*. Volda.
- Parsons, T. (1942/1933), Democracy and Social Structure in Pre-Nazi Germany. I Gerhardt, U. (red.) *Talcott Parsons on Notional Socialism*. New York.
- Parsons, T. (1951), Social Structure and Dynamic Process: The Case of Modern Medical Practice. I: *The Social System*. London.
- Parsons, T. (1963), Christianity and Modern Industrial Society. I: Tiryakian, E. (red.) *Sociological Theory, Values, and Sociocultural Change*. New York.

- Parsons, T (1989), A Tentative Outline of American Values. I: *Theory, Culture and Society* 6: 577–612.
- Parsons, T, Fox, R. C. og Victor, L. M. (1972), The 'Gift of Life' and its Reciprocation. I: *Social Research* 39, 1: s. 367–415.
- Reeh, T. (2012). *Kristendom, historie, demokrati. Hal Koch 1932–1945*. København.
- Sandmo, S. (2019). Den radikale pietismen, Norgeshistorie.no: <https://www.norgeshistorie.no/enevelde/artikler/1232-den-radikale-pietismen.html> (besøkt 24.9.2019).
- Schantz, D.H. (red.) (2015), *A Companion to German Pietism, 1660–1800*. Leiden og Boston.
- Seip, A.-L. (1984), *Sosialhjelpstaten blir til. Norsk sosialpolitikk 1740–1920*. Oslo.
- Seip, J. A. (1944), Kirkelig historieteori og kirkelig historieforskning. I: *Problemer og metode i historieforskningen*. Oslo,
- Supphellen, S. (2012), *Konventikkelplakatens historie 1741–1842*. Trondheim.
- Sørensen, Ø. (1988), *Anton Martin Schweigaards politiske tenkning*. Oslo.
- Slagstad, R. (1998), *De nasjonale strateger*. Oslo.
- Telhaug, A. O. og Mediås, O. (2003), *Grunnskolen som nasjonsbygger. Fra statspietisme til nyliberalisme*. Oslo.

GRUNDTVIGSKE SEMINARIER 1840-1920

AF HANS HENRIK HJERMITSLEV

Det er ofte blevet hævdet, at de danske lærerseminarier og den danske læreruddannelse er præget af N.F.S. Grundtvigs skoletanker. Nogle ser det som et særligt dansk dannelsesmæssigt adelsmærke og andre som en forhindring for en nødvendig international harmonisering af læreruddannelsen i retning af øget forskningsforankring. På trods af den efterhånden omfattende forskning i folkeskolens og seminariernes historie er der imidlertid ikke foretaget en nærmere undersøgelse af Grundtvigs og grundtvigianismens indflydelse på de danske seminarier. Den er snarere blevet underforstået eller blot postuleret. Denne artikel vil råde bod på denne mangel ved at analysere den grundtvigske påvirkning af de danske seminarier i perioden fra grundtvigianismens frembrud i 1840'erne over dens gennembrud i 1860'erne til dens konsolidering omkring 1920.¹

Der er skrevet mange hyldemeter litteratur om N.F.S. Grundtvigs (1783-1872) betydning for Danmark. Han beskrives gerne som den vigtigste enkeltperson i opbygningen af den danske nationalstat i det 19. århundrede.² Mest tydeligt træder hans betydning frem på det kirkelige og det folkelige område. På det folkelige område er det særligt hans rolle som inspirator for højskolebevægelsen, der er blevet dokumenteret grundigt.³ Men også hans betydning for fri- og efterskolerne – sammen med Christen Kold – og den bredere folkeoplysning og det frivillige foreningsliv er velkendt.⁴ I de seneste år er der tillige kommet fokus på Grundtvigs og grundtvigianismens indflydelse på folkeskolen.⁵ I fjerde bind af *Dansk Skolehistorie* påpeges det således, at folkeskolen i første halvdel af det 20. århundrede "var præget af de grundtvig-koldske pædagogiske ideer" med vægten lagt på "det levende ord" og "den hjertelige tilegnelse" frem for videnskabelig objektivitet i de centrale dannelsesfag religion, historie og dansk.⁶

¹ Tak til Maria Louise Odgaard Møller, Casper Andersen, Jesper Eckhardt Larsen og de to anonyme fagfællebedømmere for værdifulde kommentarer til tidligere versioner af artiklen.

² Hall et al. 2015; Korsgaard et al. 2017.

³ Skovmand 1944; Nissen 1994; Korsgaard 1997, 2019; Hjermitslev 2017, 2018.

⁴ Toelberg et al. 2016; Balle & Ehlers 1983; Thodberg & Thyssen 1983; Møller 2005; Haue & Tolstrup 2011; Gjerløff & Jacobsen 2014.

⁵ Grinder-Hansen 2013: 119-144; Balle 2014; Gjerløff et al. 2014: 313-16.

⁶ Gjerløff et al. 2014: 313, 315.

Det hævdes desuden ofte, at lærerseminarierne havde en vigtig funktion ved at udbrede den grundtvigske pædagogik og det grundtvigske menneskesyn til i første omgang lærerne og i anden omgang skolebørnene og deres forældre. På trods af den omfattende forskning i folkeskolens og seminariernes historie er der imidlertid ikke lavet grundige undersøgelser af, i hvor høj grad Grundtvigs tanker vandt indpas på seminarierne i de formative år fra Grundtvigs skoleskrifter i 1830'erne og 1840'erne til begyndelsen af det 20. århundrede. En periode, der kan betegnes som grundtvigianismens gennembrud – pædagogisk, politisk, kirkeligt og kulturelt.⁷ I historiografien fremhæves den grundtvigske betydning for liberaliseringen af læreruddannelsen fra 1857 til 1894, der særligt af Joakim Larsen, men også af Vagn Skovgaard-Petersen og Jesper Eckhardt Larsen, vurderes negativt. Også den danske læreruddannelses tilknytning til den grundtvigske landbokultur er blevet påpeget. Eckhardt Larsen opfatter således læreruddannelsens folkelige præg, ”anti-akademiske grundholdning” og ”praksisisme” som en hæmsko for en nødvendig akademisering af den nuværende læreruddannelse.⁸ Skovgaard-Petersen og Keld Grinder-Hansen vurderer de grundtvigske seminarier mere positivt i forhold til opkomsten af en ny type folkelærer, der fungerede som foregangsmand i det lokale foreningsliv i anden halvdel af det 19. århundrede. Desuden behandles enkelte fremtrædende grundtvigske forstandere som Ludvig Chr. Müller i Snedsted og Ranum, H.J.M. Svendsen i Jelling, Jeppe T.A. Tang på Blågård, Peter Bojsen og Jens Byskov i Gedved, P.J.M. Vinther i Silkeborg og Rasmus Jensen Holm i Vejle, mens den grundtvigske indflydelse ikke defineres nærmere eller undersøges i et bredere perspektiv.⁹

I denne artikel vil jeg råde bod på dette ved at præsentere den første samlede analyse af den grundtvigske indflydelse på seminarierne. Herigennem bidrager jeg også til en vurdering af den grundtvigske indflydelse på folkeskolen, da man alt andet lige må formode, at en påvirkning i grundtvigsk retning i seminarietiden prægede lærernes praksis i skolen. Hermed ikke være sagt, at der gik en lige pædagogisk linje fra seminarierne, over lærerne, til praksis. Seminarieeleverne kunne for det første være kritiske over for den ideologiske kurs på seminarierne, og for det andet kunne en grundtvigsk lærer møde krav fra forældre, myndigheder og lovgivning, der gjorde det vanskeligt at praktisere en grundtvigsk pædagogik. Man skal således være forsigtig med at godtage denne nedsivningstanke ukritisk. Af praktiske grunde er en undersøgelse af seminarierne imidlertid et godt sted at begynde, hvis man vil forstå, hvilke pædagogiske idealer de over 27.000 lærere, der blev uddannet på seminarierne fra 1840 til 1920, tog med sig ud i praksis. Artiklen kan således bidrage til at belyse rigtigheden af det, som Thorstein Balle har vist er en udbredt, men udokumenteret, påstand i dag, nemlig at Grundtvig har haft stor indflydelse på

⁷ Møller 2005.

⁸ Larsen 2019: 68.

⁹ Larsen 1899; Hilden 1993; Larsen 2005a; Skovgaard-Petersen 2005a; 2005b, Grinder-Hansen 2013; Gjerløff & Jacobsen 2014.

den danske folkeskole. Denne undersøgelse underbygger påstanden ved at dokumentere, at om ikke Grundtvig, så Grundtvigs arvtagere og grundtvigske skoletanker efterhånden fik en dominerende position i seminarieverdenen i perioden 1840-1920.¹⁰

Min undersøgelse indbefatter den grundtvigske indflydelse på seminariernes lovgivning og lærebøger samt på alle danske seminarier i perioden 1840-1920. I første omgang drejer det sig om lærerseminarier, men fra 1880'erne også de nyoprettede forskole- og børnehaveseminarier. Undersøgelsens fokus er Kongeriget og skæringspunktet er genforeningsåret 1920. Derfor inddrages de slesvigske og hovedsageligt tysksprogede seminarier i Tønder og Haderslev ikke. Denne artikels fokus er altså tiden før reformpædagogikkens gennembrud, der var en periode, hvor klassiske/konservative, rationalistiske/brandesianske og grundtvigske dannelsesidealere var de fremherskende inden for pædagogikken og på de pædagogiske institutioner.¹¹

METODOLOGISKE OVERVEJELSER

Artiklen skriver sig ind i disciplinen virkningshistorie, der kort sagt handler om, hvordan ideer spredtes og påvirker (vores opfattelse af) verden.¹² Inden for denne disciplin trækker jeg på tilgange inden for kontekstuel idé- og videnskabshistorie, der har fokus på, hvordan ideer cirkulerer i netværk, og hvordan de tilegnes og transformeres af de enkelte aktører for at fremme deres agendaer.¹³ I dette tilfælde er fokus således ikke på Grundtvigs egne skrifter, men på hvordan hans ideer blev udbredt og benyttet til at forandre og legitimere praksis på seminarierne. Denne vej fra Grundtvigs egne skrifter til seminariernes praksis er lang og kringlet, og det er umuligt at kortlægge hele ruten, der består af utallige tekster, begivenheder, aktører og netværk. Derfor må der nødvendigvis foretages nogle forsimplinger, valg og fravalg i undersøgelsen. En første udfordring er nærmere bestemt at definere, hvad begreberne (på)virkning, indflydelse og betydning – som jeg anvender synonymt – dækker over. En anden udfordring er at indkredse, hvad der kan defineres som grundtvigsk.

I forhold til den første udfordring er det væsentligt, som Jes Fabricius Møller gør det, at skelne mellem Grundtvigs *direkte* og *indirekte* virkning. Hvis det drejer sig om en direkte påvirkning fra idé til handling, hvor Grundtvig selv opretter og leder et seminarium, er det naturligvis let at afvise hans indflydelse.¹⁴ Han oprettede ikke seminarier, lige såvel som han ikke etablerede friskoler, efterskoler eller for den sags skyld højskoler, selv om han har en del af æren for Grundtvigs Højskole

¹⁰ Balle 2014.

¹¹ Hjermitsev 2017; Korsgaard et al. 2017.

¹² Skinner 2002; Koselleck 2007.

¹³ Secord 2004; Pocock 2009; Thorup 2012; Hjermitsev 2015.

¹⁴ Møller 2005, 2015, 2019.

på Marielyst, der blev finansieret gennem en folkegave til Grundtvig i anledning af hans 70-års fødselsdag i 1853. Gården blev købt af Grundtvig med Jeppe T.A. Tang som mellemmand. Grundtvigs direkte indflydelse indskrænkede sig til at navngive gården efter sin afdøde hustru og holde foredrag for eleverne ved særlige lejligheder såsom vinter- og sommerskolens åbning og afslutning. Mens Grundtvig trods alt stod i en ret tæt forbindelse med sin egen højskole, så var forholdet til den første såkaldte 'grundtvigske' folkehøjskole i Rødding noget mere distanceret. Grundtvig støttede og hyldede nok dens etablering, men han besøgte aldrig skolen, og hans egne ideer om et folkeligt akademi i Sorø lå ret langt fra den praksis, der blev realiteten på Rødding og de hundredvis af andre folkehøjskoler, der blev oprettet efterfølgende.¹⁵

Heller ikke en direkte virkning i form af undervisningsplaner eller formålsbeskrivelser kan vi tilskrive Grundtvig for seminarierne vedkommende. Han havde ikke noget til overs for de etablerede statsanstalter og betegnede stats- og præstegårdseminarierne som åndløse og "et Onde", der med fordel kunne lukkes til fordel for en borgerlig højskole i Sorø til fremme af folkelig oplysning.¹⁶ Imidlertid spillede Grundtvig en vis rolle på Rigsdagen, da han i forbindelse med forhandlingerne om en seminariereform under samlingen 1855-56 diskuterede seminarierne rolle og fremtid med blandt andre de nationalliberale ledere overskoleinspektør D.G. Monrad og kultusminister C.C. Hall, der rådførte sig med Grundtvig, da den grundtvigsk-sindede H.J.M. Svendsen blev kaldet til forstander for Jelling Statsseminarium. Den endelige seminarielov af 1857 bifaldt Grundtvig da også, da den sikrede større frihed til private seminarier, der nu kunne lade deres elever blive eksamineret ved en eksamenskommission frem for at tvinges til at gå til eksamen på et af de fem statsseminarier, der af Tang var blevet beskrevet som "legitimerede Daarekister".¹⁷

Grundtvigs betydning skal imidlertid ikke fortrinsvis søges i hans direkte påvirkning af institutionerne, men må snarere forstås som en indirekte intellektuel eller åndelig påvirkning, der virkede ved at legitimere og begrunde en praksis. I den forbindelse spillede Grundtvigs *arvtagere*, de såkaldte grundtvigianere, en afgørende rolle. De omsatte nemlig Grundtvigs ideer til institutionel praksis. Det vil sige, at de bevægede sig fra tale til handling gennem det, som Quentin Skinner definerer som talehandlinger, der udvikler og forandrer praksis.¹⁸ Arvtagerne vedkendte sig således Grundtvigs skoletanker og forsøgte at føre dem ud i livet. Det skete på en måde, der ikke altid var i fuld overensstemmelse med Grundtvigs eget syn på sagen, men som arvtagerne selv opfattede som grundtvigsk.

I forhold til den anden udfordring, som jeg har påpeget ovenfor, er netop arvtagerne kombination af selvidentifikation og praktisk udførelse afgørende kriterier

¹⁵ Bugge 1965; Møller 2015.

¹⁶ Bredsdorff 1944: 476; Larsen 2005a: 166.

¹⁷ Larsen 1899: 245.

¹⁸ Skinner 2001.

for at definere et seminarium som grundtvigsk i min undersøgelse. Dette er i tråd med Thorkild Lybys vurdering i sit studie af Grundtvig og Rødding Højskole, hvor han argumenterer overbevisende for, at Rødding var en grundtvigsk højskole på trods af Grundtvigs relativt distancerede forhold til den:

“Egentlig mener jeg ikke, man kan stille andre krav til en skole, der skal kaldes grundtvigsk, end at den skal være ledet af folk, der vedkender sig en inspiration fra Grundtvigs højskoletanker, at de bevidst prøver at omsætte denne inspiration i praksis, og at man i denne deres praksis kan genkende væsentlige grundtvigske tanker om folkelighed og folkeoplysning.”¹⁹

Ligesom i højskolernes historie bliver Grundtvigs arvtagere således afgørende i forståelsen af den grundtvigske indflydelse på seminarierne. Grundtvig var da også inspirator for en del seminarielærere og -forstandere i sin egen levetid. Nogle af dem havde været en del af hans menighed i Vartov, og de deltog ved møder, hvor Grundtvig var med som taler eller hædersgæst. Samtidig læste mange af dem hans pædagogiske skrifter og sang med på hans folkelige sange, der gradvist vandt frem som fællessang fra 1840'erne.²⁰ Efter sin død var Grundtvigs betydning først og fremmest kendetegnet ved, at han blev en samlende figur for en grundtvigsk bevægelse, der trods mange indbyrdes forskelligheder og stridigheder mellem blandt andet folkelige og kirkelige grundtvigianere, venstre- og højregrundtvigianere og ny- og gammelgrundtvigianere delte et fælles vokabular inden for det pædagogiske område, der indbefattede ord med et positivt talehandlingspotentiale såsom historisk-poetisk dannelse, livsoplysning, det levende ord, fortælling, folkelighed, hjemlighed og frihed. Disse begreber kunne benyttes til at skabe opbakning til institutionel og politisk forandring. De delte også opfattelsen af, at det, de kaldte skolen for livet, fortrinsvis skulle være præget af det, de med stærkt værdiladede ord omtalte som lys, lyst og varme, og ikke af tugt, udenadslære og eksamensterperi, som de forbandt med den såkaldte sorte skole.²¹

Et eksempel, der kan illustrere forskellen på direkte og indirekte påvirkning fra Grundtvig, optræder i trebindsværket *Dansk Læreruddannelse 1791-1991*. I beskrivelsen af perioden 1791-1830 påpeger Ingrid Markussen, at den rationalistiske præst og senere biskop Peter Outzen Boisen, der oprettede et præstegårdsseminarium for bønderkarle i Vesterborg i 1801, benyttede sig af ”det levende ord og af fortællingen som undervisningsmetode, længe før Grundtvig og Kristen Kold gjorde begreberne kendte”.²² Boisen var af gode grunde ikke påvirket af Grundtvig, men

¹⁹ Lyby 1999: 68.

²⁰ Byberg 1973.

²¹ Thyssen 1983; Hjermitzlev 2017; Møller 2019.

²² Markussen 2005: 109.

af oplysningstidens optimistiske og moraliserende kristendomsopfattelse, der også kom til at præge Skoleloven af 1814.

I tilfældet med den mundtlige og fortællende undervisning var det således ikke først og fremmest deres *originalitet*, men snarere deres *gennemslagskraft*, der gjorde Grundtvig og de grundtvig-koldske skoletanker indflydelsesrige. De var opstået som en del af en bredere kritik af den mekaniske didaktik, der prægede de autoriserede undervisningsformer, katekisation og indbyrdes undervisning, i første halvdel af det 19. århundrede. En kritik, Grundtvig tog del i.²³ Det afgørende ud fra en virkningshistorisk betragtning er ifølge Skinner imidlertid ikke så meget hvem, der først kom på ideen, men snarere hvem, der udbredte og legitimerede ideen, så den kunne vinde indpas i praksis. Og netop her kom først Grundtvig og siden Grundtvigs arvtagere til at indtage en hovedrolle i anden halvdel af det 19. århundrede.²⁴ I forlængelse af teknologihistorikeren David Edgerton kan man sige, at det er mere væsentligt at fokusere på 'brugskonteksten' frem for 'opfindelseskonteksten', hvis vi ønsker at forstå ideers betydning i historien.²⁵ Denne historiografiske pointe er vigtig for at forstå Grundtvigs indflydelse på seminarierne. Hans skoletanker blev udgivet og diskuteret i 1830'erne, men vandt først indpas fra 1840'erne, fordi de kunne benyttes til at legitimere, for det første, nye institutioner i form af først højskoler og senere friskoler og, for det andet, en ny pædagogisk praksis på etablerede institutioner såsom seminarier og almueskoler. Skolefolk kunne således forsvare og retfærdiggøre deres nye institution eller nye praksis ved at henvise til Grundtvigs sange og skrifter, der var spækket med brugbare begreber og spidsformuleringer, såsom det levende ord, skolen for livet, skolen for døden, levende vekselvirkning og folkelig dannelse og oplysning, der havde overbevisningskraft i kraft af deres retoriske patos og polemiske potentiale over for det etablerede skolesystem, som man ønskede at ændre.²⁶

Både grundtvigianismen og seminarierne udviklede sig fra 1840 til 1920. Fra at være relativt sekteriske begreber, der virkede indforståede i årtierne før 1864, blev det grundtvigske vokabular efterhånden almene begreber med et stort positivt talehandlingspotentiale, der blandt andet kom til udtryk i seminariernes jubilæumsskrifter i årtierne omkring 1900, hvor erklærede grundtvigianere havde opnået bred anerkendelse og ledende stillinger i den politiske og pædagogiske verden. Samtidig integreredes ideer fra nypædagogikken om blandt andet betydningen af børnenes selvvirksomhed i den grundtvigske pædagogik, ligesom forståelsen af det levende ord i højere grad kom til at inkludere samtale og ikke kun fortælling og foredrag. Dette var for øvrigt i tråd med Grundtvigs egen forståelse af den levende vekselvirkning og kunne derfor relativt uproblematisk legitimeres. I perioden fra

²³ Larsen 1899; Bugge 1965; Jacobsen 2011; Tafdrup 2016.

²⁴ Skinner 2002.

²⁵ Edgerton 2006.

²⁶ Grundtvig Centeret 2020.

1840 til 1920 blev grundtvigianismen således *mainstream* inden for seminarieverdenen og stod ved periodens udgang som den dominerende retning målt på antallet af elever og forstandernes sindelag. Denne ekspansion i bredden betød imidlertid også en udvanding, så dybden blev mindre, og afstanden til Grundtvigs egne skrifter blev større.²⁷

I analysen af, hvorvidt et seminarium var påvirket af Grundtvigs skolesyn, har jeg ud over identifikation af et grundtvigsk vokabular og selverklærede grundtvigske forstandere tilføjet andre aspekter såsom skolernes praksis i form af undervisning og samvær samt elevernes, lærernes og forstandernes baggrund og senere virke. Disse aspekter giver en indikation af, hvorvidt seminarierne var forbundne til grundtvigske institutioner og foreninger og inspireret af de eksisterende grundtvigske højskolepraksis. Af særlig interesse i denne forbindelse er kostskoleformen, der kendetegnede højskolerne, hvoraf langt hovedparten efter 1864 definerede sig som grundtvigske. Det var imidlertid ikke så meget spørgsmålet om, hvorvidt eleverne boede og spiste på seminarierne, der var afgørende for, om de var påvirket af det grundtvigske skolesyn. Ideen med at placere de første seminarier på landet med eleverne boende på eller tæt ved skolen kom fra de kontinentaleuropæiske stater. Det nye ved samværet på seminarierne, som kan tilskrives de grundtvigske højskoler, var til gengæld den frie omgangsform mellem lærere og elever og hjemligheden, der efterhånden kom til at præge mange seminarier. Det var et særligt dansk og norsk karaktertræk med inspiration fra højskolerne. Forbilledet for de kontinentaleuropæiske landes seminarier var snarere kaserner eller kostskoler med strenge og detaljerede ordensregler og stor afstand mellem forstander, lærere og elever, som også særligt Jonstrup Statsseminarium var præget af.²⁸ På de private, ofte grundtvigske, seminarier, hvor eleverne spiste og boede, fungerede forstanderparret gerne som husfader og husmoder. Det var et patriarkalsk system, hvor forstanderen havde ansvaret for uddannelsen og samværet, mens hans hustru ofte tog sig af den store husholdning og af elever, der havde brug for særlig omsorg og pleje. Forstanderen var seminariets ansigt udadtil og var afgørende for seminariets retningspræg, som også kom til udtryk ved den daglige morgenandagt og fællessang, hvor det nationale og kristne grundlag blev udfoldet. Disse fællesaktiviteter blev de fleste steder suppleret med udflugter, fester, teaterforestillinger, foredrag, diskussionsaftener og elevbesøg i lærernes og forstanderens hjem. Den pædagogiske praksis var således en kombination af undervisning og samvær med det dobbelte dannelsesformål at forøge elevernes kundskaber og samtidig udvikle deres personlighed, så de var rustede til deres kommende kald som lærere i folkeskolen og som folkelærere i lokalsamfundet. Dette fokus på samværets betydning for dannelsen var en idé direkte overført fra de grundtvigske højskolepraksis, som Grundtvig også selv havde plæderet for i sine højskoleskrifter. Her ses således en grundtvigsk

²⁷ Bugge 1965; Møller 2005; Grundtvig Centeret 2020.

²⁸ Tidemand 1890: 53-61, 161-66.

påvirkning af seminariernes praksis, der spiller en væsentlig rolle i vurderingen af, hvorvidt de enkelte seminarier kan defineres som grundtvigske. Afgørende for vurderingen af den grundtvigske indflydelse på de enkelte seminarier er således både, hvad de historiske aktører sagde og skrev, og hvad de rent faktisk gjorde.

DESIGN OG KILDEmateriale

Undersøgelsen må også inddrage analyser af det politiske niveau for at vurdere den grundtvigske påvirkning. Først redegør jeg for Grundtvigs og hans arvtageres indflydelse på lovgivningen på seminarieområdet på baggrund af den eksisterende forskningslitteratur. Derefter analyserer jeg de fag, lærebøger og forfattere, der er inkluderet i den bekendtgørelse om læreruddannelsens indhold, der fulgte i kølvandet på seminarieloven af 1894, for at give en vurdering af, hvor fremtrædende Grundtvig og hans arvtagere var i den forbindelse. Dernæst bevæger jeg mig videre til en analyse af periodens seminarier. Artiklen er baseret på enkeltanalyser af 32 seminarier, som jeg her præsenterer i en samlet kortlægning af seminarierne, hvor jeg klassificerer de enkelte seminariers retningspræg på baggrund af 1) seminariets og forstandernes selvidentifikation, 2) seminarieforstandernes og -lærernes vokabularer, 3) seminariernes undervisnings- og samværspraksis og 4) seminarieforstandernes og -lærernes tilknytning til institutioner og foreninger. Et seminarium defineres som grundtvigsk, hvis dets forstander enten selv definerer sig som grundtvigsk (1) eller hvis seminariet i sin selvbeskrivelse anvender et grundtvigsk vokabular og dets praksis er præget af det samtidig med, at der kan identificeres en forbindelse til grundtvigske foreninger og institutioner hos forstandere og lærere (2, 3 og 4). Efterfølgende anvender jeg dette prosopografiske studie af seminarieforstandere- og lærere til at identificere centrale grundtvigske aktører, der som arvtagere spillede en afgørende rolle for etableringen af grundtvigske netværk inden for seminarieverdenen.²⁹ Afslutningsvis vil jeg på baggrund af overstående komme med en samlet vurdering af den grundtvigske indflydelse på seminarierne i perioden 1840-1920.

Ud over den omfattende forskningslitteratur, der sporadisk beskæftiger sig med emnet, består kildematerialet hovedsageligt af seminariernes jubilæumsskrifter fra det 19. og det 20. århundrede. De indeholder ofte historiske og aktuelle beskrivelser, pædagogiske og ideologiske udmeldinger og ikke mindst lister over lærere og dimittender og deres videre karriere. Erik Nørr har udarbejdet en grundig opgørelse over de enkelte seminariers jubilæumsskrifter, som der hermed henvises til for referencer.³⁰ Derudover anvendes 1914-jubilæumsskriftet *Lærerne og Samfundet*, der indeholder redegørelser for 25 seminariers historie og biografier over flere tusinde lærere og lærerinder samt opslagsværkerne *Dansk Skole-Stat, Danmarks Folkehøjskoler og Landbrugsskoler 1844-1894* og *Danmarks Folkehøjskoler*.³¹ Jubi-

²⁹ Shapin & Thackray 1974.

³⁰ Nørr 1993.

³¹ Poulsen & Benthin 1914; Larsen 1934; Rosendal 1894; Nørgaard 1940.

læumsskrifter er særligt velegnede i min analyse, da de ofte er normative og dermed afslører det selvbillede, seminariet på det givne tidspunkt ønskede at fremstille for omverdenen. Det er imidlertid vigtigt at være opmærksom på, at artiklerne og de historiske beskrivelser af seminarierne i jubilæumsskrifterne siger mindst lige så meget om tiden, de blev skrevet, som om den tid, de beskriver. Derfor inddrager jeg så vidt muligt også samtidige jubilæumsskrifter fra perioden og supplerer disse med den prosopografiske tilgang, der kan dokumentere, om de historiske aktører var knyttet til grundtvigske netværk.

LOVGIVNING

De private seminarier blomstrede op efter indførelsen af en eksamenskommission med Seminarieloven af 1857 og indførelsen af lærerindeeksamen i 1859. Hovedkraften bag lovgivningen var den nationalliberale D.G. Monrad, men vedtagelsen skete med bred politisk opbakning på Rigsdagen. Blandt de mest kritiske var Grundtvig, der talte dunder mod selve ideen om at have statsseminarier. Han var til gengæld tilfreds med den del af forliget, der betød, at private institutioner nu kunne forberede deres elever til eksamen uden om statsseminarierne, der tidligere havde eksamineret privatister.³²

Årstal	Lovgivning
1818	Fælles seminariereglement for statsseminarierne. 2-årig uddannelse
1857	3-årig uddannelse på statsseminarierne. Eksamenskommission for privatseminarier
1859	Lærerindeeksamen med adgang til kommuneskoler i købstæder og København
1867	Fælles eksamenskommission for stats- og privatseminarier. Lærerinder får adgang til drengeklasser og landsbyskolen
1872-1881	Fag fra højere forberedelseseksamen kan overføres til skolelærereksamen
1881-1888	Fag fra almindelig forberedelseseksamen (realskole) kan overføres til skolelærereksamen
1889	Skærpelse af eksamenskravene i fagene. 60% bestod ikke skolelærereksamen i 1890
1892	Forskolelærerindeeksamen
1894	3-årig uddannelse på både stats- og privatseminarier. Krav om statslig godkendelse af privatseminarier. Fælles eksamen for mænd og kvinder
1919	Skolekommission nedsættes. Leder frem til 4-årig uddannelse i 1930

Tabel 1. Lovgivning på seminarieområdet 1840-1920.

Lovgivning påvirket af grundtvigske skolefolk og politikere er markeret med gråt (Larsen 1899; Skovgaard-Petersen 2005a; Holm-Larsen 2012).

³² Larsen 2005a: 164-69.

Grundtvigs og den grundtvigske retnings kritik af statsseminarierne i 1850'erne vandt efterhånden fodfæste i Rigsdagens opposition, der med Joakim Larsens ord af "doktrinær Uvilje mod Statsanstalter og af Lyst til at spare" fremmede privatseminariernes forhold på bekostning af statsseminarierne.³³ Det store syndefald skete ifølge Larsen i 1867, hvor det blev vedtaget, at alle – også elever på statsseminarierne – skulle gå til prøve ved en fælles eksamenskommission. Målet med loven var at give bedre mulighed for en mere fri og dannende undervisning på friseminarierne og stille dem bedre i konkurrencen med statsseminarierne. I argumentationen for denne liberalisering henviste blandt andre Bondevennernes ordfører Frederik Frølund, der var initiativtager til forslaget, til Jeppe T.A. Tangs succes med privatseminariet på Blågård, der var blevet oprettet som det første friseminarium i 1859. I 1860'erne havde Frølund, men også grundtvigianeren Sofus Høgsbro, endda foreslået at nedlægge statsseminarierne, så aftalen om en fælles eksamenskommission blev af flertallet opfattet som et fornuftigt kompromis, der tog hensyn til både statsseminarierne og de liberale vinde, der blæste i det politiske miljø på tværs af regering og opposition. Mere moderate grundtvigianere i oppositionen som Christen Berg var da også mere positive over for statsseminariernes eksistens.

Mens det efterfølgende haltedede med den frie og dannende undervisning, da man på mange kurser og skoler tilbød at forberede elever til eksamen så hurtigt og billigt som muligt, så lykkedes det virkelig – som grundtvigianerne og bondevennerne ønskede – at fremme det private initiativ og svække statsanstalterne på seminarieområdet. Således blev der oprettet en myriade af såkaldte forberedelseskurser, friseminarier, skolelærerseminarier og dimissionsanstalter, der tilbød at klæde eleverne på til skolelærereksamen uden nogen form for statslig godkendelse eller krav til eleverne, bortset fra en alder på mindst 18 år, vaccinationsattest og ½ års erfaring som medhjælper ved en skole. Der kom endda yderligere lempelser af kravene til lærereksamen fra 1872 til 1881, da karakterer fra en række fag ved forberedelses- og studentereksaminer nu kunne overføres til eksamensbeviset. Vejen til en lærer- og lærerindeeksamen var således blevet ganske kort, og det udnyttede entreprenante skolefolk, så det store flertal af lærere og alle lærerinder fra 1880'erne blev forberedt til eksamen på private seminarier eller som privatister. Selv om forbindelsen mellem forberedelseseksamen og lærereksamen blev ophævet igen i 1888, var det kun 1/5 af dimittenderne, der kom fra de fire resterende statsseminarier i 1890.³⁴

Seminarieoven af 1894 udgik fra et initiativ fra de grundtvigske forstandere H.J.M. Vinther og Peter Bojsen, der ønskede at undgå urimelig konkurrence fra underlødige eksamenskurser og få en mere stabil økonomi for privatseminarierne. Loven stillede ret skrappe krav til blandt andet faciliteter mod, at privatseminarierne til gengæld kunne opnå statsanerkendelse og forøgede statstilskud. De idébår-

³³ Larsen 1899: 325.

³⁴ Larsen 1899: 386-400, 454-477; Nørr 1993: 319-366; Skovgaard-Petersen 2005a: 198-238.



Blågårds Friseminarium på Nørrebro ca. 1865. N.F.S. Grundtvigs ven højskolelæreren Jeppe T.A. Tang var den første til at gribe muligheden for at oprette private seminarier efter liberaliseringen af seminarieloven i 1859. Tang begyndte i det små i 1859 med to elever i et lejet lokale i Blågårdsgade, men hurtigt greb virksomheden om sig, og allerede i 1863 indviedes en statelig fire etagers seminariebygning med 5 læsesale, 60 elevværelser samt forstander- og lærerboliger på en grund på det nuværende Blågårdsgade 11, der tidligere havde huset det første statsseminarium fra 1791. Det kulminerede i 1865 med omkring 200 elever fordelt på to seminarieklasser, en folkehøjskoleafdeling, en foredragsafdeling, et studenterkursus og et præliminærkursus. Højskoleafdelingen flyttede i 1872 til Emdrupborg, mens seminariet fortsatte på Blågård indtil Tangs død i 1904, hvorefter det med sønnen Niels Tang som forstander flyttede til mindre lokaler i Ravnsborgsgade (kbhbilleder.dk).

ne seminarier kunne nu blomstre, da der var krav om tre års undervisning, inden eleverne kunne gå til skolelærereksamen, der fra 1899 blev en forudsætning for at få fast ansættelse i folkeskolen. Men der var en pris at betale for de grundtvigske skolefolk. Eksamensfordringerne var nemlig meget omfattende. Disse faglige krav blev særligt fremført af konservative politikere samt embedsmænd i Ministeriet for Kirke- og Undervisningsvæsenet, men også støttet af konkurrerende åndsretninger som rationalismen, brandesianismen og Indre Mission, der modsat grundtvigianerne lagde stor vægt på eksamen. Fordringerne fra 1894 var således på niveau med de ministerielle stramninger, som Kristian Kroman som formand for censorerne havde indført i 1889 med en skærpelse af blandt andet faget pædagogik. Dette var med til at foranledige det store mandefald i 1890, hvor 60% af de mandlige elever

ikke bestod. Dette vakte kritik fra venstremændene Christen Berg og Klaus Berntsen, begge grundtvigske skolefolk, der mente, at der blev stillet urimelige krav særligt i teoretisk pædagogik. For Berg og Berntsen og andre grundtvigianere var det afgørende for at være en god lærer ikke teoretisk viden inden for pædagogisk psykologi og logik, men en stærk personlighed præget af de rette værdier. Derfor var det også med nogen betænkelighed, at Berntsen mødte forslaget om en central censurkommission som en del af Seminarieloven af 1894. Han frygtede, at dette ville føre til uniformering og hindre undervisningsfriheden, men for Bojsen og Vinther, som for de fleste grundtvigianere på tinge, var det et nødvendigt onde, der var at foretrække frem for den tidligere ordning fra 1867, der, med Joakim Larsens ord, fremmede "det siden 1857 opstaaede løse Privatistvæsen, saa at der nu blev Løshed over hele Linjen".³⁵

Også inden for andre dele af seminarieverdenen skete der noget på denne tid, hvor det parlamentariske system var kommet i omdrejninger ovenpå forfatningskampen i 1880'erne. I 1892 vedtog Rigsdagen således at oprette det første statsseminarium for kvinder i Danmark. Det blev efter ønske fra blandt andre grundtvigianere i Venstre et forskoleseminarium, og ikke et lærerindeseminarium, som Højre ellers foreslog. Det skyldtes, at Venstre ville tilgodese landbefolkningens behov. Her kunne man ikke tiltrække kvinder med en almuelærerindeeksamen fra Zahles og Femmers kvindeseminarier til de forskoler for 7-10-årige, der blev oprettet i disse år. I 1890 var der kun ansat 100 eksaminerede lærerinder i landsbyskolen, selv om de havde haft adgang til embeder siden 1867. Til gengæld var der ansat omkring 400 lærerinder uden statsanerkendt uddannelse ved landsbyskolerne. En del af disse lærerinder havde gået på de grundtvigske prægede Hoven Kvindeskole og Vældegaard Kvindeskole, men mange havde intet eller kun et højskoleophold, der ikke var målrettet småbørnsundervisning, som faglig ballast. Det ville man råde bod på ved at etablere en kort uddannelse til forskolelærerinde. Ideen var oprindeligt blevet bragt til torvs af skolebestyrerinden Theodora Lang og den grundtvigske lærer Rasmus Jensen Holm fra Jelling Statsseminarium. Holm var elev af forstander H.J.M. Svendsen og formand for Dansk Skoleforening. Foreningen var blevet oprettet i 1887 efter et møde hos Ludvig Schrøder på Askov Højskole, og den blev straks et grundtvigske talerør for en reform af landsbyskolen med indførelse af forskoler for de mindste og en hovedskole for de største børn. Forskolerne kom med i Folkeskoleloven af 1899, og da man nåede 1918, var der blevet oprettet hele 1.000 forskoler i landet, hvoraf omkring halvdelen var bemandet af forskolelærerinder uddannet på Statens Forskoleseminarium i Vejle, hvor Holm var forstander fra 1892 til 1913.³⁶

Uddannelsen var oprindeligt etårig, men blev i 1907 udvidet med et halvt år. Det faglige indhold af uddannelsen havde forstanderen frihed til at bestemme, og det udnyttede Holm til at præge den i grundtvigske retning i modspil til Theodora Lang,

³⁵ Larsen 1899: 325; Skovgaard-Petersen 2005a: 198-238.

³⁶ Larsen 1899: 460-65; Hilden 1993: 143-158.

der ønskede en mere eksamenstung og teoretisk uddannelse. Fagene på forskoleseminariet var de samme som i forskolerne: religion, dansk, regning, historie, geografi, naturkundskab, gymnastik og sang samt de nye praktiske fag håndarbejde og sløjd. Herudover kom orgelspil, tavletegning, pædagogik og praktisk skolegerning i en tilknyttet øvelsesskole. Mens Lang hovedsageligt var inspireret af moderne børnepsykologi og nypædagogikken, som den kom til udtryk hos Kirstine Frederiksen, så var Holms pædagogiske fundament en kombination af Johann Heinrich Pestalozzi og Friedrich Fröbels ideer om småbørnsundervisning og grundtvigske skoletanker. Holm mente som mange andre på denne tid, at kvinder var særligt egnede til undervisning af små børn, da de havde et naturligt anlæg for omsorg. Det var dette naturlige anlæg, der skulle forædles gennem uddannelsen, der lagde meget vægt på at udvikle elevernes modenhed og karakter frem for boglige kundskaber. Der blev således ikke eksamineret i skolens hovedfag, men kun i praktisk skolegerning, der vægtedes højt på bekostning af teoretisk pædagogik og psykologi. Sang, fortælling og håndarbejde spillede en nøglerolle i denne forbindelse, ligesom kærlighed til børn var en afgørende forudsætning for arbejdet. Således var uddannelsen til forskolelærerinde i høj grad i tråd med grundtvigske skoletanker og samtidig direkte rettet mod landsbyskolen, hvor grundtvigianerne stod stærkest.³⁷

FAG OG LÆREBØGER

Langt de vigtigste og ofte eneste lærebøger i almue- og folkeskolen i perioden 1840-1920 var katekismusforklaringen og bibelhistorien møntet på skolens hovedfag religion samt alt-i-et-læsebogen, der indeholdt tekstuddrag fra forskellige genrer med forskellige emner. Blandt andet prosa og poesi med bidrag fra forfattere som B.S. Ingemann, H.C. Andersen og tillige N.F.S. Grundtvig.³⁸ Grundtvig skrev også selv i 1810'erne og 1820'erne bibelhistorie, fædrelandshistorie og verdenshistorie til skolebrug, delvist i form af såkaldte krøniker, det vil sige historiske bøger med rim på vers. De var dog hovedsageligt rettet mod den lærde skole og mod hjemmeundervisning og ikke vidt udbredte uden for grundtvigske kredse med undtagelse af hans korte *Historisk Børne-Lærdom* og den medfølgende tidstavle over verdenshistorien *Tidens Strøm eller universal historisk Omrids*, der begge udkom i 1829 og senere blev genudgivet hele syv gange med Grundtvigs egne tilføjelser og ændringer. Tidstavlen blev anvendt i nogle landsbyskoler, ligesom både lærebogen og tidstavlen var udbredte på de grundtvigske højskoler og seminarier og blandt skolelærerne.³⁹

Det var imidlertid først og fremmest gennem Grundtvigs historiske sange og børnesalmer, der fra 1830'erne blev udgivet til skolebrug og efterhånden bredte sig til skoler og seminarier, at eleverne mødte Grundtvigs ord. Det gik dog relativt langsomt, da den tilsynsførende sanginspektør fra 1859 til 1880, A.P. Berggreen, ikke

³⁷ Rønne 1984; Hilden 1993: 143-207; 253-54.

³⁸ Gjerløff & Jacobsen 2014: 173-182.

³⁹ Grundtvig Centeret 2020; Lauring 1970: 67; Berg 2015.

var nogen ynder af Grundtvigs sange og salmer. Imidlertid skulle børnene bistå skolelæreren som kirkesangere ved gudstjenesten om søndagen, så efterhånden som Grundtvigs salmer blev inkluderet i kirken og i de autoriserede salmebøger i anden halvdel af det 19. århundrede, blev mange af hans salmer uomgængelig børnelærdom.⁴⁰

	I. klasse	II. klasse	III. klasse
Gymnastik	4	4	4
Sang og musik	2	2	2
Tegning	2	3	-
Skrivning	2	1	-
Regning	3	3	-
Matematik	5	4	-
Naturlære	2	3	-
Naturhistorie	3	3	-
Geografi	2	2	-
Historie	3	2	3
Dansk	5	5	5
Religion	3	3	5
Pædagogik	-	1	5
Praktisk skolegerning	-	-	12
I alt	36	36	36

Tablet 2. Anbefalede ugentlige undervisningstimer for fagene i Seminarieloven af 30. marts 1894 ifølge Bekendtgørelse af 8. juni 1894. Derudover skulle de kvindelige elever undervises i håndarbejde 2 timer ugentligt ved at indskrænke andre fag. Fagene i Seminarieloven af 1894 adskilte sig ikke væsentligt fra fagene i Seminarieloven af 1857 (Ministeriet for Kirke- og Undervisningsvæsen 1899; Larsen 1899). Fag, hvor indhold og lærebøger var præget af grundtvigianismen, er markeret med gråt.

Mens brugen af lærebøger var meget begrænset i skolen, så blev der på seminarierne anvendt en lang række lærebøger møntet på de enkelte fag. Grundtvig skrev ikke selv lærebøger til seminarierne, men nogle af hans værker var tilgængelige på nogle af seminariernes biblioteker. Hans indflydelse var således primært indirekte og kom til udtryk gennem lærebøger af hans arvtagere og gennem beskrivelser af ham i andres lærebøger. I perioden 1840-1920 blev der anvendt flere hundrede forskellige lærebøger på seminarierne, så det er ikke muligt at lave en komplet analyse af

⁴⁰ Larsen 1899: 135-152; Gjerløff & Jacobsen 2014: 183-85.

dem alle, men vi kan få et sikkert fingerpeg om Grundtvigs indflydelse ved at se på de lærebøger, der anbefales fra ministeriets side i forbindelse med Seminarieloven af 1894. Denne lov blev forberedt af filosofiprofessor Kristian Kroman, der var ministeriets konsulent for læreruddannelsen og formand for eksamenskommissionen, i samarbejde med blandt andre den grundtvigske forstander for Silkeborg Seminarium P.J.M. Vinther. Loven og den efterfølgende bekendtgørelse, der udpenslede kravene til de enkelte fag, kan således ses som et kompromis mellem statens og statsseminariernes ønsker på den ene side og de private seminariers på den anden. I bekendtgørelsen oplistedes fordringerne ved prøverne i de ni fag efter andet år og i de otte fag efter tredje år med angivelse af relevant litteratur. Mens der ikke umiddelbart kan spores en grundtvigsk indflydelse i realfagene eller de grundlæggende færdighedsfag, så kommer en grundtvigsk påvirkning til udtryk i de centrale dannelsesfag religion, dansk og historie samt i gymnastik, sang og musik og pædagogik.⁴¹

I religion fremhævedes i disciplinen bibelhistorie den grundtvigske teolog Christen Møllers *Bibelhistorie for Seminarier og højere Skoler* fra 1891 som normgivende til eksamen, mens nyere udgaver af både Ludvig Chr. Müllers og Jeppe T.A. Tangs bibelhistorier anbefales som hjælpemidler. Den levende mundtlig fortælling af bibelhistorien i skolen og seminarierne i tråd med Grundtvigs pædagogiske tanker havde således vundet indpas. Ud over bibelhistorien kan den grundtvigske påvirkning af religionsfaget også spores i disciplinerne bibelforklaring og dogmatik. Her anbefales som de eneste hjælpemidler den gammelgrundtvigske teolog Thomas Skat Rørdams *Historisk Oplysning om den hellige Skrift* fra 1866 og *Den kristelige Lære* fra 1868. I sin bibelforklaring forfægtede han i modsætning til nygrundtvigianerne et konservativt bibelsyn upåvirket af bibelkritikken, men i tråd med både Indre Mission og den grundtvigske højrefløj, mens han i sin dogmatik tilsluttede sig Grundtvigs kirkelige anskuelse i synet på dåben og trosbekendelsen, der hos Grundtvig blev opfattet som fundamentet for kristendommen.⁴² Bibelkritikken var således ikke en del af pensum på seminarierne, mens den grundtvigske kristendomsforståelse blev blåstemplet som værende inden for folkekirkens bekendelsesgrundlag.

Til prøven i dansk var Grundtvigforskeren Frederik Rønnings *Den danske Litteraturs Historie i Grundrids* fra 1887 normgivende for det krævede kendskab til dansk litteratur. I Rønnings lærebog optræder Grundtvig i afsnittet om det 19. århundrede side om side med B.S. Ingemann under romantikken. Hele Grundtvigs livsbane beskrives over syv sider med inddragelse af hans poetiske, historiske og religiøse skrifter. Til sammenligning ofres der kun fem sider i alt på realismen, der indvarsledes af Georg Brandes i 1871.⁴³ Så seminarieleverne forventedes øjensynligt at kende mere til Grundtvig end til det Moderne Gennembrud.

⁴¹ Ministeriet for Kirke- og Undervisningsvæsenet 1899.

⁴² Hjermitslev 2011.

⁴³ Rønning 1916.

I historie, der var et nøglefag for grundtvigianerne, fordredes et overblik over verdenshistorien og et dybere kendskab til Nordens historie. Også kendskab til den græske og nordiske sagnhistorie var en del af kravene til den afsluttende prøve, mens den videnskabelige kildekritiske metode ikke var en del af pensum. Denne prioritering var fint i tråd med den grundtvigske historieskrivning, selv om Grundtvigs værker ikke var en del af de anbefalede lærebøger og hjælpemidler. Det var i stedet, blandt adskillige andre, Johan Ottosens *Lærebog i Nordens Historie til Brug for den højere Undervisning* fra 1893 og A.D. Jørgensens *Fyrretyve Fortællinger af Fædrelandets Historie* fra 1882 og *Fortællinger af Nordens Historie I-II* fra 1893. Hverken Ottosen eller Jørgensen var grundtvigianere, men de var begge, ligesom de fleste grundtvigianere, engagerede i den sønderjyske sag og princippet om folkenes selvbestemmelsesret. Jørgensen var også en populær forfatter og foredragsholder i grundtvigske kredse, hvor interessen for den nationale historie var stor.

Som en del af pensum i sang og musik skulle seminaristerne kunne synge 130 salmemelodier og 50 folke- og fædrelandssange. Ikke mindre end 49 af salmerne havde Grundtvig skrevet eller bearbejdet. Grundtvig var hermed den hyppigst forekommende salmedigter i pensum. Også blandt forfatterne til de 50 fædrelands- og folkesange førte Grundtvig an med otte sange. Således mødte seminaristerne ofte Grundtvigs lyrik. Grundtvigs historiske og folkelige sange hyldede fædrelandet og modersmålet og spillede dermed en vigtig rolle i den nationale opdragelse. På samme måde havde Grundtvig stor indflydelse på den religiøse opdragelse, da mange af hans salmer blev lært udenad af seminaristerne og af skolebørnene, der som regel først fik en salmebog i konfirmationsgave. Det er naturligvis svært at vide, hvor meget seminaristerne og børnene forstod af teksterne, men den grundige undervisning i bibelhistorie og Martin Luthers katekismus har sikkert hjulpet til forståelsen af Grundtvigs salmer, der ofte henviser til historiske forløb fra Biblen og til dåbens, trosbekendelsens og menighedens afgørende betydning for kristendommen, snarere end verdensforsagelse som hos Thomas Kingo, pietistisk inderlighed som hos Hans Adolph Brorson, lys- og naturromantik og sjælevandring som hos B.S. Ingemann eller moralske formaninger som i den rationalistisk prægede *Evangelisk-kristelig Salmebog* udgivet af biskop N.E. Balle.⁴⁴

Ligesom sang og musik havde også gymnastik en vigtig funktion på seminariet og i skolen. Det var en del af den samlede dannelsesopgave, der både omhandlede den åndelige og den legemlige opdragelse. Der kom med Seminarieloven af 1894 krav om, at både statslige og anerkendte private seminarier skulle have en gymnastiksal, så der kunne dyrkes gymnastik både sommer og vinter. Det er i bekendtgørelsen ikke udpenslet hvilken lærebog eller form for gymnastik, der krævedes, men for kvindernes vedkommende henvistes til "de her i Landet for Tiden sædvanligst benyttede Former for Kvindegymnastik".⁴⁵ Dette antyder, at den militære

⁴⁴ Thodberg 1983; Andersen 2017.

⁴⁵ Ministeriet for Kirke- og Undervisningsvæsenet 1899: 19.

gymnastik, der havde domineret i skolens gymnastikundervisning, hvor kun drenge deltog, på denne tid blev afløst af den lingske gymnastik, der var blevet udbredt gennem de grundtvigske højskoler og foreninger. Således vandt den grundtvigske kropskultur, ligesom sangkulturen, indpas som en væsentlig del af undervisningen på seminarierne i årene omkring 1900.

Et vigtigt fag på læreruddannelsen var naturligvis pædagogik. Det havde imidlertid ikke så fremtrædende en plads, som man umiddelbart skulle tro. Det skyldtes, at de første to år af uddannelsen havde til formål at styrke elevernes almene dannelse, og her spillede de ovenstående fag en central rolle, mens pædagogik var specifikt rettet mod lærergerningen og derfor kun var skemalagt med en time på andet år og fem timer på tredje år, hvor også praktisk skolegerning kom til med 12 timer. Det mest fremtrædende fag for elevernes personlige udvikling på seminarierne var således ikke pædagogik, men dannelsesfagene religion, dansk og historie samt gymnastik og sang og musik, som de havde alle tre år. Grundtvigs indflydelse var begrænset i lærebøgerne i pædagogik. Her var Sophus Heegaards *Om Opdragelse* fra 1882 normgivende for fordringerne til prøven. Den afløste P.G. Brammers *Lærebog i Didaktik og Pædagogik* fra 1838, der ikke refererede til Grundtvig.⁴⁶ Heegaards opdragelseslære var præget af videnskabelig naturalisme og positivisme. Hans udgangspunkt var i tråd med disse strømninger, at pædagogik var anvendt fysiologi og psykologi, hvilket var meget langt fra grundtvigianernes historisk-poetiske syn på pædagogik og dannelse. Grundtvig var da heller ikke inkluderet i den første del om opdragelseslære, men kun i anden del om opdragelsens historie. Grundtvig tildeltes en beskedne plads, men i forbindelse med den danske skoles historie bemærkedes Grundtvigs modstand mod den mekaniske indbyrdes undervisning, der fjernede den afgørende personlige påvirkning fra læreren til eleverne. Desuden udfoldede Heegaard Grundtvigs tanker om folkelig oplysning og 'skolen for livet' og dens virkningshistorie i form af højskoler og friskoler. Heegaard var positiv over for Grundtvigs tanke om folkeoplysning og også over for højskolens formål om at oplyse om modersmål og fædreland, som han mente den offentlige skole kunne tage ved lære af. Men han listede alligevel malurt i bægeret ved at påpege problemet med den manglende klarhed i den didaktiske metode hos både Grundtvig og højskolerne.⁴⁷

Kristian Kromans *Grundtræk af Sjælelæren med et Omrids af Tænknelæren* fra 1889 og Claudius Wilkens' *Grundtræk af Pædagogikken* fra 1892 blev desuden fremhævet som hjælpemidler, og senere blev Oscar Hansens *Opdragelseslære* fra 1898 og C.N. Starckes *Lærebog i Pædagogik* fra 1914 udbredte. Fælles for alle disse værker var, at de var baseret på den videnskabelige pædagogik og psykologi, blandt andet Herbert Spencers teori om naturlig opdragelse, der vandt frem blandt positivistisk og naturalistisk inspirerede filosoffer ved Københavns Universitet fra 1870'erne. Disse værker var derfor ikke i høj kurs hos de fleste grundtvigianere,

⁴⁶ Markussen 2005: 116-120.

⁴⁷ Heegaard 1883: 142-172.

der foretrak at fokusere på det historiske element i faget eller eventuelt fysiologi, hvor den anbefalede lærebog var skrevet af den grundtvigske Askovlærer Poul la Cour.⁴⁸

Faget praktisk skolegerning (praktik) var blevet opprioriteret i Seminarieloven af 1894. Kroman og andre censorer havde været meget kritiske over for dimittendernes færdigheder i at forestå undervisningen af børn. Nu blev der stillet krav om, at alle seminarier havde tilknyttede øvelsesskoler, hvor eleverne kunne modtage systematisk øvelse i lærergerningen. Praktisk skolegerning var kun på skemaet på tredje år, hvor det var det langt største fag. I kravene til den afsluttende prøve spores et kompromis mellem 1) den traditionelle kateketiske undervisning med udgangspunkt i religion, 2) den Grundtviginspirede fortællende metode og 3) den moderne dialogiske metode i form af samtale med børnene. Dette var samlet set en kraftig styrkelse af praktikkens plads i læreruddannelsen, der dog ikke gik så vidt, at den inkluderede Spencers tanker om den fysiske opdragelse som grundlaget for al undervisning, selv om gymnastik sammen med pædagogik og praktisk skolegerning blev styrket på bekostning af religion, dansk, sang og musik. Denne relativt moderate ændring blev da også accepteret af de grundtvigske seminariers førstemand P.J.M. Vinther fra Silkeborg Seminarium, der havde været én af arkitekterne bag reformen, blandt andet i samarbejde med Peter Bojsen fra det grundtvigske seminarium i Gedved.⁴⁹

Samlet set indeholdt bekendtgørelsen en tydelig grundtvigsk påvirkning, særligt i religion, dansk, sang og gymnastik, men også i historie og praktisk skolegerning, så på trods af den generelle modstand mod eksamensterperi kunne grundtvigske seminarielærere glæde sig over, at eksamensfordringerne trods alt ikke var i modstrid med deres livssyn, måske lige bortset fra den meget videnskabelige og abstrakte tilgang til pædagogik, som Heegaard, Wilkens og Kroman var eksponenter for.

KORTLÆGNING AF SEMINARIERNE

Efter at have analyseret den grundtvigske indflydelse på de politiske rammer for seminarierne i form af lovgivning, fag og lærebøger vil jeg nu gå videre til en samlet vurdering af de danske seminarier fra 1840 til 1920 på baggrund af mine analyser af de enkelte seminarier. For at vurdere omfanget af grundtvigismens indflydelse har jeg opgjort antallet af dimittender fra de enkelte seminarier og defineret dem efter retningspræg ud fra de opstillede kriterier i begyndelsen af artiklen. Nemlig 1) *enten* grundtvigsk selvidentifikation af seminarium og forstander *eller* 2) anvendelse af et grundtvigsk vokabular med begreber som folkelighed, åndsfrihed og det levende ord, 3) en grundtvigsk undervisnings- og samværspraksis i form af ambitionen om karakterdannelse gennem historisk-poetisk livsoplysning frem for et ensidigt fokus på faglige kundskaber, betoningen af dannelsesfagene dansk og historie

⁴⁸ Hjermitsev 2015, 2017; Skovgaard-Petersen 2005: 209-253.

⁴⁹ Ministeriet for Kirke- og Undervisningsvæsenet 1899: 19; Skovgaard-Petersen 2005a: 219-220.

frem for teoretisk pædagogik, fortællingens, foredragets og fællessangens centrale rolle, prioriteringen af fællesaktiviteter og hjemlighed i samværet mellem lærere og elever og påberåbelsen af metodefrihed i undervisningen samt 4) forstanderes og flere læreres tilknytning til grundtvigske foreninger såsom Dansk Skoleforening og Kirkeligt Samfund samt grundtvigske institutioner såsom valgmenigheder, højskoler, friskoler og seminarier. Her er det af særlig relevans at undersøge forstandernes og lærernes uddannelsesmæssige baggrund. Langt de fleste seminarielærere var enten teologer eller seminarister. Da seminarierne som oftest var små med kun tre klasser og omkring 100 elever, skulle de 5-10 seminarielærere gerne kunne undervise i flere fag, og der var derfor brug for generalister, som teologer og seminarister blev opfattet som, snarere end akademiske specialister. Alle forstandere på statsseminarierne var teologer. Det var ganske selvfølgelig, da skolen i perioden stadig blev opfattet som kirkens datter med religion som hovedfag og med kirkeligt tilsyn. Fra 1814 til 1937 var skolens formål da også først og fremmest at danne børnene "til gode og retskafne mennesker i overensstemmelse med den evangelisk-kristelige lære".⁵⁰ Forstanderne på de private seminarier var en mere sammensat gruppe, men med et stort flertal af teologer og seminarister. Blandt lærerne dominerede teologerne på statsseminarierne, mens der på de private seminarier var flest seminarister. Særligt det venstregrundtvigske Gedved Friseminarium dimitterede mange elever; der senere blev seminarielærere, også på statsseminarierne. Efter indførelsen af skoleembedseksamen i 1883 blev teologerne og seminaristerne efterhånden suppleret med magistre, men frem til i al fald 1930'erne var en stor del af seminarielærerne, særligt på de grundtvigske og indremissionske privatseminarier, ikke akademisk uddannede, men folk af egen avl med de rette åndelige forudsætninger. Grundtvigianismens ekspansion både kirkeligt og folkeligt betød, at flere og flere seminarielærere efterhånden havde mødt det grundtvigske livssyn under deres uddannelse både på universitet, hvor den grundtvigske forening Studenterkredsen blev oprettet i 1888, og på seminarierne, der som oftest var placeret på landet, hvor grundtvigianismen stod stærkest.⁵¹

Hvis det ikke fremgår af kilderne, der som nævnt hovedsageligt består af jubilæumsskrifter, at seminarierne eller forstanderne identificerede sig som grundtvigske, skal alle de tre andre overnævnte kriterier være opfyldt for, at jeg klassificerer seminarierne som grundtvigske. Hermed forsøger jeg at sikre mig, at jeg ikke overvurderer den grundtvigske indflydelse, der naturligvis varierede i omfang og indhold på de enkelte seminarier.

⁵⁰ Gjerløff & Jacobsen 2014: 99.

⁵¹ Poulsen & Benthin 1914; Larsen 1934; Skovgaard-Petersen 2005a: 275-78.

Seminarium	Levetid	Dimittender 1840-1920
Jonstrup Statsseminarium (l)	1791-1990	Ca. 1.600 (l)
Skårup Statsseminarium (l)	1803-2010	1.711 (l)
Ranum Statsseminarium (l)	1812-1987	Ca. 1.600 (l)
Lyngby Statsseminarium (l)	1813-1874	Ca. 600 (l)
Jelling Statsseminarium (l)	1841-	1.855 (l)
Staby Vinterlærerseminarium (v)	1857-1920	Ca. 1.800 (v)
Blågårds Friseminarium (l)	1859-	1.025 (l)
N. Zahles Kvindeseminarium (l)	1860-	Ca. 1.900 (l)
Femmers Kvindeseminarium (l+f)	1861-1938	Ca. 1.300 (l) + 335 (f)
Københavns Seminarium af 1861 (l)	1861-1896	Ca. 300 (l)
Gedved Friseminarium (l)	1862-1986	1.660 (l)
Hoven Kvindeskole (v+f)	1877-1926	250 (v) + ca. 600 (f)
Horsens Kvindeseminarium (l)	1878-1918	325 (l)
Vordingborg private Seminarium (l)	1882-	728 (l)
Vesterbros Seminarium (l)	1883-1904	235 (l)
Vældegaard Kvindeskole (f)	1884-1900	Ca. 500 (f)
Frøbelseminariet (b)	1885-	Ca. 150 (b)
Silkeborg Friseminarium (l)	1886-	1.054 (l)
Th. Langs Seminarier (f+l)	1891-1986	290 (l) + ca. 550 (f)
Nørre Nissum Seminarium (l)	1892-	579 (l)
Statens Forskoleseminarium i Vejle (f)	1893-1972	598 (f)
Odense Seminarium (l+f)	1895-	504 (l) + 179 (f)
Nexø Privatseminarium (l)	1896-1918	132 (l)
Ribe Seminarium (l)	1899-2009	294 (l)
Varde Forskoleseminarium (f)	1899-1915	293 (f)
Haslev Seminarium (l)	1905-2010	392 (l)
Hjørring Privatseminarium (l)	1905-1917	220 (l)
Fröbel-Højskolen (b)	1906-	Ca. 100 (b)
Den danske Realskoles Seminarium (l)	1907-1919	215 (l)
Aarhus Kvindeseminarium (l)	1909-1989	171 (l)
Ankerhus Forskoleseminarium i Sorø (f)	1913-1918	46 (f)
KFUM's Seminarium på Frederiksberg (l)	1919-	17 (l)

Tabel 3.

Seminarier i Danmark 1840-1920. I liberaliseringens periode 1857-1894 blev der oprettet adskillige mindre kurser, der forberedte til lærer- og lærerindeeksamen, sommetider i forbindelse med realskoler i byerne og højskoler på landet. Kun de mest levedygtige af disse er medtaget. Uddannelsessteder, der kun uddannede privatlærerinder og friskolelærere, er heller ikke medtaget. I tabellen er inkluderet såvel lærer- og lærerindeseminarier (l) som vinterlærer- (v), forskole- (f) og børnehavelærerindeseminarier (b). De grå var præget af grundtvigianismen en stor

del af perioden, mens de sorte var knyttet til Indre Mission. Dem uden farve havde ikke et tydeligt retningspræg. Tallene er hentet fra seminariernes jubilæumsskrifter, *Lærerne og Samfundet* (Poulsen & Benthin 1914), *Fortegnelse over de Eksaminander, der bestod/have indstillet sig til Prøven for Lærere og Lærerinder i Folkeskolen, 1869-1920* og *Fortegnelse over Dimittenderne fra Forskoleseminarierne, 1894-1907* (Ministeriet for Kirke- og Undervisningsvæsenet 1867-1920). I de officielle fortegnelser og i denne tabel er alle indstillede, også ikke-beståede, inkluderede fra 1869 til 1897, mens kun beståede er med fra den nye seminarielovs første dimittender i 1897.

Af de 32 analyserede seminarier har jeg defineret de 14 som grundtvigske i store dele af perioden og fire som indremissionske. De resterende har jeg ikke knyttet til en bestemt religiøs eller kulturel retning, selv om man med en grov generalisering godt kan definere statsseminarierne i Jonstrup, Skårup og Lyngby som pædagogisk og teologisk konservative, kvindeseminarierne Femmers og Th. Langs som nypædagogiske og børnehaveseminarierne som frøbelske, mens N. Zahles Kvindeseminarium var eksponent for en særlig kvindepædagogik, der i synet på kvindens, nationens og kristendommens rolle havde lighedstræk med både nationalliberale og grundtvigske ideer.⁵² Resten af seminarierne var mindre, lokalt forankrede seminarier uden tydeligt retningspræg.

I perioden 1840-1920 blev der i Kongeriget uddannet 21.744 seminarister, fordelt på 15.873 lærere og 5.871 lærerinder (fra 1860) samt 1.929 forskolelærerinder (fra 1894). Derudover blev der uddannet mange, der ikke tog en statsanerkendt eksamen. Det drejer sig om ca. 60 forskolelærerinder fra Th. Langs Seminarier fra 1891 til 1895, omkring 1.100 pøge- og forskolelærerinder fra kvindeskolerne på Vældegaard og i Hoven, 2.050 vinterlærere fra Hoven Højskole og Staby Vinterlærerseminarium samt 250 børnehavelærerinder fra Frøbelseminariet og Fröbel-Højskolen. I alt blev der således uddannet omkring 17.900 mænd og 9.200 kvinder på seminarierne i perioden.⁵³

Ud af disse blev der i perioden 1840-1920 uddannet i alt omkring 7.400 lærere ved de fem statslige lærerseminarier, hvoraf under 100 var kvinder. Af disse elever blev omkring 40% præget i grundtvigsk retning på seminariet. På baggrund af valget af forstander og ændringer af praksis vurderer jeg, at grundtvigianismen vandt indpas i Jelling fra 1856, i Jonstrup fra 1895, i Snedsted og Ranum fra 1843 til 1851 og igen fra 1899, mens Skårup og Lyngby ikke var påvirkede af det grundtvigske skolesyn. Den grundtvigske påvirkning var således ikke forbeholdt de private seminarier, selv om de statslige blev holdt i strammere tøjler af ministeriet, der blandt andet ejede bygningerne og udpegede forstanderen. Det var da også først med den politiske opblødning i 1890'erne, at flertallet af statsseminarier blev påvirket af

⁵² Possing 1992.

⁵³ Ministeriet for Kirke- og Undervisningsvæsenet 1869-1920; Larsen 2005b.

grundtvigianismen, der også fik en fremskudt plads politisk med systemskiftet i 1901.

I perioden 1859-1920 dimitteredes desuden omkring 11.900 lærere og lærerinder fra de 19 analyserede private lærerseminarier: 5.265 af disse kom fra grundtvigske seminarier, der fra 1890'erne så småt begyndte at optage kvinder, og ca. 1.900 fra N. Zahles Kvindese seminarium, der også stod i forbindelse med grundtvigske netværk og var inspireret af de grundtvigske højskoleres praksis, mens de resterende dimitteredes fra indremissionske seminarier eller seminarier uden retningspræg. Restgruppen på omkring 2.400 dimittender i forhold til det samlede antal på 21.744 lærere og lærerinder forberedte sig som privatister eller på mindre kurser, realskoler og højskoler.

Inden for de analyserede privatseminarier blev 44% (5.265) således uddannet i grundtvigsk retning på seminarierne på Blågård og i Gedved, Vordingborg, Silkeborg, Odense og Ribe, mens 32% (ca. 3.815) blev uddannet på kvindese seminarierne i Horsens og hos Zahle, Femmer og Th. Lang og 10% (1.159) på de missionske seminarier i Nørre Nissum, Haslev, Aarhus og på KFUM's Seminarium på Frederiksberg. De resterende 14% (1.661) blev uddannet på mindre seminarier uden retningspræg, nemlig Vesterbro Seminarium, Københavns Seminarium af 1861, Den danske Realskoles Seminarium, Hjørring Privatseminarium og Nexø Privatseminarium. De grundtvigske seminarier var således den mest prominente gruppe blandt privatseminarierne, og havde inden for mandese seminarierne en meget dominerende stilling. Analysen bekræfter således Vagn Skovgaard-Petersens vurdering af, at "de idébårne seminarier [fik] en storhedstid, både Indre Mission og de grundtvigske" i begyndelsen af det 20. århundrede.⁵⁴ Det bør imidlertid påpeges, at dette allerede gjorde sig gældende fra 1860'erne med friseminarierne på Blågård og i Gedved og i endnu højere grad fra 1880'erne, da seminarierne i Vordingborg og Silkeborg blev etableret. Det bør også understreges, at da de indremissionske seminarier vandt frem omkring 1900, fik de ikke en indflydelse, der kunne måle sig med de grundtvigske.

Inden for forskole- og vinterlærerseminarierne var den grundtvigske dominans endnu tydeligere. Begge de to analyserede vinterlærerseminarier i henholdsvis Staby og Hoven, der uddannede omkring 2.050 vinterlærere, var således udsprunget af grundtvigske højskoler (100%), og af det samlede antal på omkring 3.100 pøge- og forskolelærerinder uddannet i perioden 1877-1920 var ca. 2.200 (71%) uddannet på de grundtvigsk prægede skoler i Hoven, Vældegaard, Vejle, Varde, Odense og Sorø, mens kun Th. Langs og Københavns forskoleseminarier ikke var oprettet af grundtvigske skolefolk. Den sidste type af seminarier, børnehaveseminarierne Frøbelseminariet og Frøbel-Højskolen, var til gengæld ikke grundtvigske, men de dimitterede kun ca. 250 elever i perioden 1885-1920 og fik ingen indflydelse på landet, hvor grundtvigianismen stod stærkest, og hvor 2/3 af alle embeder var placeret.

⁵⁴ Skovgaard-Petersen 2005: 235.

Samlet set blev omkring halvdelen af de mandlige lærere og langt de fleste vin-terlærere og forskolelærerinder således uddannet på grundtvigske seminarier i pe-rioden 1840-1920. Hovedparten af dem kom til at virke i den landbokultur, som de fleste af dem også kom fra. Derfor må det formodes, at de spillede en afgøren-de rolle for udbredelsen af et grundtvigsk skole- og livssyn, ikke alene i folkesko-len, men også i lokalsamfundet i kraft af deres virke som folkelærere, der fungerede som drivkræfter i det lokale foreningsliv. Mens grundtvigianismen således stod me-get stærkt i landsbyskolen, så prægede den ikke i samme grad folkeskolen i byerne, hvor der var ansat mange lærerinder fra kvindeseminarierne.

GRUNDTVIGSKE AKTØRER OG NETVÆRK

Gennem analysen af seminarierne, hvor jeg som en del af min prosopografiske til-gang har undersøgt forstandernes og lærernes baggrund, er nogle centrale grundtvigske aktører, institutioner og netværk dukket op til overfladen. Det drejer sig om forstandere, lærere, seminarier og foreninger, der fik en særlig stor betydning for udbredelsen af grundtvigske pædagogiske ideer gennem forbindelser til andre per-soner og institutioner. Disse forbindelser kan være med til at klarlægge, om et se-minarium kan defineres som grundtvigsk i de tilfælde, hvor der ikke er en tydelig grundtvigsk selvidentifikation som hos de selverklærede og profilerede grundtvig-ske friseminarier på Blågård og i Gedved og Silkeborg.

Undersøgelsen bekræfter, at Ludvig Chr. Müller, der var forstander på statsse-minarierne i Snedsted og Ranum fra 1843 til 1851, og H.J.M. Svendsen, der virkede som -forstandere på Jelling Statsseminarium fra 1856 til 1873, begge påvirkede en lang række elever i grundtvigsk retning. Mange af disse blev senere seminarielære-re og forstandere, og bragte på den måde ideerne videre til nye generationer af læ-rere. I personlige beretninger og biografier påpeges Müllers og Svendsens afgøren-de betydning for folks livsbane igen og igen.

I det grundtvigske netværk omkring Müller optrådte fremtrædende dimittender som friskolepioneren Christen Kold, Snedstedlæreren P.K. Algreen og ikke mindst de to seminarieforstandere Jeppe T.A. Tang fra Blågård og Albrecht Sørensen, der fra 1857 til 1873 var forstander for Staby Vinterlærerseminarium og som teolo-gistuderende sammen med Algreen kom i forbindelse med senere fremtrædende grundtvigske præster og pædagoger som præsten Jens Lassen Knudsen, Sjællands biskop Thomas Skat Rørdam, Askovlæreren H.F. Feilberg og forstanderen for Hind-holm Højskole N.J. Jensen. I netværket var også redaktøren og politikeren Christen Berg, der blev leder af Det forenede Venstre ved stiftelsen i 1870 og blev en grundtvigsk stemme på tinge.

Müller, der var en nær ven af Grundtvig, såede således de første grundtvigske frø i seminarieverdenen, og de spredte sig i første omgang til Blågård og Staby. Samti-dig blev der trukket de første tråde mellem seminarierne, friskolerne og højskoler-ne, og frøene til en selvstændig grundtvigsk landbokultur med egne uddannelses-institutioner blev dermed sået. Ludvig Chr. Müller var desuden en vigtig forfatter af bibelhistorier, der udgjorde fundamentet for den fortællende tilgang til religi-

onsundervisningen, der var blandt de grundtvigske kardinalpunkter i kampen for en levende og vækkende undervisning i skolen. Dette arbejde med bibelhistorie blev videreført af Jeppe T.A. Tang og Hemming Skat Rørdam, der fra 1903 til 1920 var forstander for Jelling Statsseminarium. Hermed forenedes tre generationer af grundtvigske seminarieforstandere.

Den anden centrale aktør, der fik stor betydning for den tidlige udbredelse af de grundtvigske skoletanker i seminarieverdenen, var som nævnt sognepræst og forstander H.J.M. Svendsen. Han skrev ikke lærebøger, men virkede gennem det levende ord på Jelling Statsseminarium og i Jelling Sognekirke. Relativt mange af eleverne fra Svendsens tid fik deres virke på grundtvigske friskoler, højskoler og seminarier,



Jelling Statsseminarium omkring 1920. I 1841 blev landets femte kongelige skolelærerseminarium oprettet i Jelling. Det skete som en del af den begyndende nationale kamp i Slesvig, hvor det danske sprog gradvist veg for det tyske, der dominerede kirke- og skolevæsenet. I 1856 blev H.J.M. Svendsen med N.F.S. Grundtvigs billigelse kaldet til embedet som seminarieforstander og sognepræst i Jelling. I Svendsens forstandertid til 1872 blev Jelling Statsseminarium populært i grundtvigske kredse, og man ansatte gerne en dimittend herfra, da man så mente sig sikker på at få 'en god kristen og dansk mand' til at opdrage børnene. Det var imidlertid ikke alle lærere og elever, der faldt på halen over Svendsens grundtvigske bragesnak. En vandrebog fra en klasse på denne tid vidner om, at mindst én af lærerne var kritisk over for den højstemte tale om ånd, og at flere elever ytrede sig negativt om grundtvigske friskoler, højskoler og valgmenigheder. Ikke desto mindre dimitterede Jelling Statsseminarium 1.855 elever i perioden 1840-1920 og var dermed det mest besøgte statslige lærerseminarium i landet (fotografisk postkort udgivet af Hvidehus Boglade, Jul. Jensen, Vejle, Lokalhistorisk Arkiv i Jelling).

heriblandt forstanderne Thomas Nielsen, der oprettede en kortlivet læreruddannelse på Hammerum Højskole, Rasmus Hansen, der oprettede Vældegaard Kvindeskole i 1884, Søren Peter Jensen, der var forstander for Staby Vinterlærerseminarium fra 1873 til 1884, Kristen Kristensen, der oprettede Hoven Højskole og Kvindeskole i 1877, Jens Jeppesen, der var forstander for Staby Vinterlærerseminarium fra 1884 til 1920 og ikke mindst Rasmus Jensen Holm, der var lærer i de centrale grundtvigske dannelsesfag dansk og historie på Jelling Seminarium fra 1865 og i 1892 blev den første forstander for Statens Forskoleseminarium i Vejle samtidig med, at han var formand for den indflydelsesrige grundtvigske organisation Dansk Skoleforening. I Svendsens tid blev der således uddannet en generation af grundtvigske skolefolk, der satte sig betydelige spor rundt omkring i landet, særligt på forskoleseminarierne.

I den næste generation optrådte også en række centrale grundtvigske aktører, der udbyggede den grundtvigske indflydelse i seminarieverdenen. Jeppe T.A. Tang, der oprettede Blågård Friseminarium i 1859, er allerede nævnt. Blandt de første til at tage tråden op efter Tang, udover Zahles og Femmers kvindeseminarier i København, der appellerede til en ganske anden målgruppe, nemlig borgerskabets kvinder fra byen, var landinspektør Peter Bojsen i Gedved. Han oprettede et markant grundtvigsk friseminarium i 1862. I 1896 gav han stafetten videre til Jens Byskov, der var forstander frem til 1934. En del af dimittenderne fra Gedved blev senere seminarielærere på både statslige og private seminarier. Dimittender fra Bojsens og Byskovs tid blev således lærere ved statsseminarierne i Ranum, Jonstrup, Skårup, Ribe og Vejle og ved privatseminarierne i Silkeborg, Nexø, Vordingborg, Jelling, Staby og Horsens. Herigennem påvirkede de seminarieverdenen i grundtvigsk retning og var med til at bane vejen for, at både de private og de statslige seminarier for hovedpartens vedkommende var grundtvigsk prægede i årtierne efter 1900. Blandt dimittenderne fra Gedved var Theodor Halse, der fra 1895 til 1935 var forstander for Vordingborg Seminarium. Halse lagde stor vægt på at skabe et rigt samvær og fritidsliv uden for undervisningen som en modvægt til eksamenslæsning og lektierperi.

Halses kollega Jens Byskov fra Gedved fik sin første uddannelse på Staby Vinterlærerseminarium under den grundtvigske forstander Søren Peter Jensen, og det samme gjorde P.J.M. Vinther, der fra 1890 til 1933 var forstander for Silkeborg Seminarium. Byskov og Vinther var de førende grundtvigske forstandere i tiden efter 1900. De tilhørte begge partiet Venstre og var født, opvokset og levede i den grundtvigske landbokultur, hvor lærerseminarierne var kronen på det uddannelsesmæssige værk, der skulle præge landbefolkningen i grundtvigsk retning. For at forstå deres baggrund og virke kan det være givtigt at undersøge deres fælles baggrund i Staby nærmere. Mens Vinthers og Byskovs betydning for udbredelsen af det grundtvigske skolesyn i seminarieverdenen anerkendes af blandt andre Vagn Skovgaard-Petersen, så er Staby Vinterlærerseminarium nemlig stort set forsvundet i hi-



Gedved Friseminarium og avlsbygninger med forstanderparret Peter og Ingeborg Bojsen i forgrunden omkring 1880. I 1862 blev der på Gedved Folkehøjskole etableret den første private læreruddannelse i provinsen. Forstanderen og ejeren Peter Bojsen var uddannet landinspektør og fra en velanset grundtvigsk præstefamilie. I 1881 nåede man op på næsten 200 seminarieelever fordelt på to klasser, og derfor besluttede Bojsen at lukke højskolen og udelukkende satse på seminariet, der i 1880'erne var landets største. Ud over sin skolegerning var Bojsen engageret i andelsbevægelsen som blandt andet initiativtager til det første andelsslagteri i Horsens i 1887 og i politik som venstremand på Rigsdagen. Hos ham forenedes således store dele af den folkelige grundtvigske landbokultur, der havde øje for såvel økonomi og politik som kultur og uddannelse (maleri af ukendt kunstner i privateje).

storiens glemsel.⁵⁵ Ikke desto mindre uddannede seminariet op mod 1.800 vinterlærere fra 1857 til 1920. Eleverne var ofte bogligt begavede drenge helt ned til 14 år, der efter en eller to somre på seminariet kom ud som vinterlærere i de vestjyske hedesogne. Over halvdelen af eleverne valgte senere af læse videre til lærer på et almindeligt seminarium. De foretrukne seminarier for Stabydimittenderne var de grundtvigsk prægede seminarier Blågård, Gedved, Jelling, Ranum, Ribe og Silkeborg. Hermed fungerede Staby Vinterlærerseminarium som en rugekasse for de mest talentfulde drenge i Vestjylland, der fik muligheden for en boglig uddannelse inden for landbokulturen, og dermed kunne de fungere som folkelærere, når de se-

⁵⁵ Skovgaard-Petersen 2005a: 198-257. Se dog Pedersen 1908 og Kjær 1952.

neren kom ud i landsbyskolerne. Vel at mærke som opdragere, der kom fra den samme sandjord, som dem, de skulle danne, oplyse og vejlede. Denne lærertype går typisk under navnet 'manden fra ploven', mens den kvindelige pendant, der hovedsageligt blev uddannet på forskoleseminarierne, er 'kvinden fra gryden'.⁵⁶ I dette tilfælde vil det måske være mere retvisende at kalde den mandlige udgave for 'drenge fra hyrdestaven'.

Under alle omstændigheder var mange Stabyelever grundtvigske frontløbere på seminarierne. En del elever fra Staby blev nemlig senere seminarielærere og -forstandere, heriblandt som nævnt Jens Byskov og P.J.M. Vinther, men også Niels Thomsen, der blev den første forstander for Odense Seminarium i 1895. Thomsen bragte den grundtvigske højskole ind på seminariet. Eleverne boede således på seminariet og spiste hos forstanderparret som på de fleste højskoler, hvor forstanderparret og lærerne ikke blot fungerede som undervisere, men også som rollemodeller, vejledere og i nogle tilfælde venner:

“Niels Thomsen og Fru Ida Thomsen var begge renlivede Grundtvigianere af den gode gamle Slags, aabne, umiddelbare og indstillede paa at tjene og vejlede Ungdommen med deres Kristendom og lyse Livssyn, uden at gaa for direkte til Værks, men fordi de følte det som noget selvfølgelig; det var deres Kald ikke blot som Skolefolk, men som Mennesker. Dette Kald havde de faaet begge to; de var aandeligt talt een Gang for alle sat i Gang, saa de ikke mere kunne gaa i Staa.”⁵⁷

Det var altså hos Søren Peter Jensen på Staby Vinterlærerseminarium, at Thomsen, Vinther og Byskov blev sat i gang. Vinther, der var elev i 1878 og 1879, gav Jensen dette skudsmål: ”Det, han først og fremmest ville, var at lyse op på de unges vej. Det gjorde han ikke ved tør lektielæren, men ved åndsbårne ord, der prentede sig dybt i vore sjæle. Han var en mester i at få os til at tænke selv og til at komme i gang med arbejdet”.⁵⁸ Byskov, der var elev på sommerskolen i 1882, fulgte trop: ”Her mødte jeg den fortællende og foredragende Undervisningsform, og den tiltale mig særdeles. Jensen fortalte for os Bibelhistorie og Danmarkshistorie efter Ludvig Chr. Müllers fortrinlige Bøger”.⁵⁹ Hermed er ringen sluttet fra Müller i Snedsted, over Svendsen i Jelling, Tang på Blågård, Bojsen i Gedved, Hansen på Vældegaard, Kristensen i Hoven, Holm i Vejle og Sørensen, Jensen og Jeppesen i Staby til Halse i Vordingborg, Thomsen i Odense, Vinther i Silkeborg og Byskov i Gedved.

⁵⁶ Grindler-Hansen 2013; Larsen 2019.

⁵⁷ Smith 1945: 8

⁵⁸ Kjær 1952: 47.

⁵⁹ Kjær 1952: 36.



Staby Højskole og Vinterlærerseminarium omkring 1890. I lighed med en del andre grundtvigske og missionske seminarier udsprang Staby Vinterlærerseminarium fra en højskole. Den var oprettet som én af landets første i 1853. I 1857 blev højskolen købt af Ringkjøbing Amts Skoleråd, der ønskede at benytte den til at uddanne unge mænd helt ned til 14 år som vinterlærere til den særlige vestjyske skoleordning. Fra 1857 til 1884 fungerede skolen, der var ledet af grundtvigske forstandere og fostrede mange fremtrædende grundtvigske skolefolk, som almindelig højskole om vinteren og som vinterlærerseminarium om sommeren. I 1885 blev højskolen omdannet til et rent vinterlærerseminarium, og til forstander Jens Jeppesens fortrydelse blev han nu presset af amtet til at opprioritere kundskaber og eksamenslæsning på bekostning af grundtvigsk livsoplysning. I 1917 dimitteredes de første kvinder fra Staby, men snart efter, i 1920, blev de sidste vinterlærere uddannet i Staby, da behovet ikke længere eksisterede (fotografisk postkort, Ulfborg-Vemb Lokalhistoriske Arkiv).

De grundtvigske friseminarier på Blågård og i Gedved og Silkeborg var de mest søgte seminarier i henholdsvis 1860'erne, 1880'erne og 1900'erne. De grundtvigske seminariers ry for levende undervisning og festligt samvær og nationale og kristne værdier, der var i tråd med landbefolkningens livssyn, gjorde sit til denne popularitet. I tiden omkring den nye seminarielov i 1894 var flere af statsseminarierne i både økonomisk og pædagogisk krise. De havde svært ved at modstå konkurrencen fra både de grundtvigske og missionske seminarier og de eksamensforberedende kurser, der havde vundet indpas i den liberale periode fra 1857 til 1894. Samtidig var uddannelsen af lærerinder helt overladt til det private initiativ hos N. Zahle, Femmer og Th. Lang og i Horsens. Noget, der passede de sparsommelige grundtvigianere godt, da de hyldede det private initiativ og alligevel ikke kunne tiltrække

uddannede lærerinder til landsbyskolen. Denne krise for statsseminarierne fik ministeriet til at indlede en offensiv for at hverve forstandere, der kunne skaffe flere elever. Her orienterede man sig mod det friske pust fra de grundtvigske kredse, der havde så stor succes i privat regi. I 1895 blev Stig Bredstrup således kaldet til embedet som forstander for Jonstrup Statsseminarium, og i 1899 fik Peter Taaning den tilsvarende post i Ranum. De varetog deres embede til henholdsvis 1929 og 1924, og cementerede således grundtvigianismens frontposition inden for seminarieverdenen. Teologen Bredstrup, der var formand for Dansk Skoleforening fra 1908 til 1912, moderniserede seminariet i grundtvigsk retning ved at styrke samværet mellem lærere og elever uden for undervisningen og ved at give seminariet et hjemligt frem for kasernelignende præg. Med ansættelsen af Taaning, der også var grundtvigsk teolog og havde erfaring som lærer ved Vældegaard Kvindeskole, blev Ranum Statsseminarium igen et fuldtønt grundtvigsk seminarium. En dimittend fra 1906 beskriver Ranum således: "Der arbejdes ud fra et grundtvigsk Livssyn, men uden al dogmatisk Snæverhed. Kristendom og Folkelighed, dansk Historie og Digtning mødte os som de bærende Aandsværdier".⁶⁰ Også i Jelling blev der ansat en grundtvigsk teolog som forstander. I 1903 tog Hemming Skat Rørdam over efter N.A. Larsen. Skat Rørdam, der røgtede sit kald indtil 1920, havde en fortid som lærer ved Blågårds og Gedved Seminarium og var et fremtrædende medlem af Dansk Skoleforening.

Selv om grundtvigianismen ikke var enerådende i årtierne efter 1900 – de missionske seminarier og kvindeseminarierne tiltrak også mange elever – var den i det mindste blevet mainstream, også på statsseminarierne på dette tidspunkt. Det grundtvigske skolesyn blev således udvidet i bredden, mens grundtvigske *hardlinere* i friskole- og højskoleverdenen mente, at det skete på bekostning af dybden. Således måtte de grundtvigske skolefolk i seminarieverdenen gå på kompromis med mange af de grundtvigske mærkesager i mødet med de politiske krav og andre pædagogiske retninger. Særligt de omfattende fordringer til pensum og eksamen, der fulgte loven fra 1894, var en stadig sten i skoen på Jens Byskov, P.J.M. Vinther og Stig Bredstrup. Dette forsøgte de at moderere i det kommissionsarbejde, der ledte frem til Semarieloven af 1930, der udvidede undervisningstiden til fire år og gav mere plads til selvarbejde og samtidig sikrede, at unge fra landbokulturen med syv års skolegang og et højskoleophold som faglig ballast stadig kunne optages. I forbindelse med dette arbejde blev det tydeligt, at grundtvigianismen som pædagogisk retning ikke længere fremstod som det friske pust. Den nye reformpædagogik var nemlig nu en faktor, som Socialdemokratiet tog med i betragtning i forbindelse med arbejdet med reformen.⁶¹

⁶⁰ Hartling 1948: 49-50.

⁶¹ Skovgaard-Petersen 2005a: 258-273.

KONKLUSION

Mange har hævdet, at de danske seminarier var påvirket af Grundtvig og grundtvigianismen, men ingen har undersøgt det systematisk. Med denne artikel har jeg søgt at råde bod på denne mangel ved at påvise den grundtvigske indflydelse på seminarierne i perioden 1840-1920 på såvel et institutionelt som et politisk niveau. På det institutionelle niveau har jeg påvist, at 14 ud af periodens 32 analyserede seminarier kan defineres som grundtvigske i en stor del af perioden ud fra kriterierne selvidentifikation, vokabular, praksis og netværk. Flere af de grundtvigske seminarier hørte samtidig til de største og mest populære seminarier, så omkring halvdele af de mandlige lærere og det store flertal af vinterlærere og forskolelærerinder blev uddannet på grundtvigske seminarier i perioden 1840-1920. På det politiske niveau har jeg vist, hvordan Grundtvig og hans meningsfæller i Rigsdagen i midten af det 19. århundrede var med til at gennemføre en liberalisering af læreruddannelsen, der skabte et vindue for, at private seminarier kunne etableres og blomstre på bekostning af statsseminarierne. Denne mulighed blev udnyttet af en række af Grundtvigs arvtagere, der oprettede grundtvigske seminarier, som var blandt landets mest populære. I forbindelse med den ny seminarielov i 1894 var grundtvigianismens position blevet så stærk i seminarieverdenen, at grundtvigianerne ikke kunne ignoreres. De var således forfattere til en stor del af de anbefalede lærebøger og fik betydelig indflydelse på loven, der gav frihed til at fortsætte traditionen med idébårne seminarier med adgang for manden fra plogen og kvinden fra gryden, men også stillede omfattende krav til eksamen, der gjorde, at grundtvigske seminariefolk måtte gå på kompromis med deres ideal om en fri og dannende undervisning. Imidlertid blev stadig flere seminarier påvirket af grundtvigske skoletanker i kølvandet på reformen, så grundtvigianismen i 1920 fremstod som den klart dominerende retning inden for seminarieverdenen, både på de statslige og de private seminarier. Denne ekspansion i bredden betød samtidig en vis udvanding i dybden, men ikke desto mindre havde grundtvigske forstandere, lærere, begreber og praksisser nu vundet en position, der kom til at præge de danske seminarier i folkelig retning helt frem til i dag.

SUMMARY

Grundtvigian Colleges of Education 1840-1920.

It has often been claimed that Danish teacher education is influenced by the philosophy of the theologian and educational thinker N.F.S. Grundtvig (1783-1872). Some debaters appreciate this as a valuable Danish contribution to education, while others regard the Grundtvigian influence as an impediment to a necessary alignment of Danish teacher education to international academic standards. However, in spite of the comprehensive scholarship dealing with the history of education in Denmark, no scholars have analysed the general impact of Grundtvigian educational ideas on the colleges of education in Denmark. This article aims at redressing this by analysing the influence of Grundtvig and Grundtvigian ideas on the Danish colleges of education from 1840 to 1920. This was a period when the liberal and rural Grundt-

vigian movement became a major player in religious, cultural and educational life in Denmark by establishing networks and institutions such as voluntary organisations, free schools, people's colleges, free churches and community houses that were explicitly non-academic and instrumental in building the Danish nation and democracy on the basis of liberal values. The article demonstrates that the Grundtvigian influence on Danish teacher education was indeed immense and outdid competing cultural movements such as evangelicalism, positivism, and conservatism.



Hans Henrik Hjerimitslev (f. 1976) er cand.mag i idéhistorie fra Aarhus Universitet 2004 og ph.d. i videnskabshistorie fra Aarhus Universitet 2010. Han er ansat som lektor ved UC Syd i Aabenraa og forsker særligt i skandinavisk idé-, uddannelses- og videnskabshistorie med fokus på lærer- og pædagogprofessionernes historie, populærvidenskab, folkeoplysning og grundtvigianisme samt modtagelsen af Charles Darwin, Herbert Spencer og Friedrich Nietzsches tanker i Skandinavien. Hans nyeste udgivelser inkluderer 'Education and Evolution: Appropriations of Herbert Spencer in Scandinavia, 1870-1920' (2015), 'Fra kald til konkurrencestat – Pædagogernes og lærernes professionsdannelse i det 20. og 21. århundrede' (2017), 'Lys over landet, men hvilket lys? Om videnskab og dannelse i kulturkampen mellem grundtvigianisme og brandesianisme omkring år 1900' (2017), 'Kampen om folkeoplysning og populærvidenskab i Danmark 1850-1920' (2017) og 'Mellem dannelse og nytte – et perspektiv på folkehøjskolernes historie' (2018).

BIBLIOGRAFI

- Andersen, Lisbeth Smedegaard (2017). 'Fra Brorson til Grundtvig og Ingemann: De store salmedigtere'. I Niels-Henrik Gregersen & Carsten Bach-Nielsen (red.) *Reformationen i dansk kirke og kultur 1700-1914*. Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Balle, Thorstein (2014). 'Myten om Grundtvigs indflydelse på den danske folkeskole'. *Grundtvig-Studier*, s. 65-98.
- Balle, Thorstein & Søren Ehlers (1983). 'Samvirke i fælles interesse' – Foreningen af Frie Ungdoms- og Efterskoler 1908-1983. Foreningen af Frie Ungdoms- og Efterskoler.
- Berg, Holger (2015). 'Indledning til *Historisk Børne-Lærdom og Tidens Strøm eller universal historisk Omrids*'. Hentet på www.grundtvigsværker.dk 29/09/2020.
- Bredsdorff, Morten (1944). 'Folkehøjskolen og den offentlige Skole'. I J. Th. Arnfred, Lars Bækthøj & C.P.O. Christiansen (red.) *Danmarks Folkehøjskole 1844-1944*. København: Det danske Forlag, s. 467-485.
- Bugge, K.E. (1965). *Skolen for livet: Studier over N.F.S. Grundtvigs pædagogiske tanker*. København: G.E.C. Gads Forlag.
- Byberg, Kirsten (1973). 'Højskolen og den folkelige sangtradition ca. 1840-1910'. *Årbog for dansk skolehistorie*, s. 21-53.
- Edgerton, David (2006). *The Shock of the Old: Technology and Global History since 1900*. Oxford: Oxford University Press.
- Gjerløff, Anne Katrine & Anette Faye Jacobsen (2014). *Da skolen blev sat i system 1850-1920*. Dansk Skolehistorie, bd. 3. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.

- Gjerløff, Anne Katrine, Anette Faye Jacobsen, Ellen Nørgaard & Christian Ydesen (2014). *Da solen blev sin egen 1920-1970*. Dansk Skolehistorie, bd. 4. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Grindler-Hansen, Keld (2013). *Den gode, den onde og den engagerede: 1000 år med den danske lærer*. København: Muusmann' Forlag.
- Grundtvig Centeret (2020). *Grundtvigs Værker*. www.grundtvigsværker.dk. Besøgt 04/11/2019 og 02/03/2020.
- Hall, John A., Ove Korsgaard & Ove K. Pedersen (2015). *Building the Nation: N.F.S. Grundtvig and Danish National Identity*. Montreal: McGill-Queen's University Press.
- Hartling, Mads (1948). 'Fra min Ranumtid'. I N. Kjær, R. Gandrup, K. Bork & G. Jensen (red.) *Ranum Statsseminarium 1848-1948*. Aarhus: Universitetsforlaget i Aarhus, s. 48-54.
- Haue, Harry & Michael Tolstrup (red.) (2011). *Folkelige bevægelser i Danmark: Selvmyndiggørelse og samfundsenngagement*. Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Heegaard, Sophus (1883). *Om Opdragelse: Opdragelsens Historie*, København: Gyldendal.
- Hilden, Adda (1993). 'Fromme, stærke Kvinder. Lærerindeuddannelse 1800-1950'. I Adda Hilden & Erik Nørr, *Lærerindeuddannelse. Lokalsamfundenes kamp om seminariedriften*. Dansk Læreruddannelse, bd. 3. Odense: Syddansk Universitetsforlag, s. 19-303.
- Hjermitslev, Hans Henrik (2011). 'Protestant Responses to Darwinism in Denmark, 1859-1914', *Journal of the History of Ideas*, vol. 72, no. 2, s. 279-303.
- Hjermitslev, Hans Henrik (2015). 'Education and Evolution: Appropriations of Herbert Spencer in Scandinavia, 1870-1920'. I Bernard Lightman (red.) *Global Spencerism: The Appropriation of Herbert Spencer*. Leiden: Brill Academic Publishers, s. 241-265.
- Hjermitslev, Hans Henrik (2017). 'Lys over landet, men hvilket lys? Om videnskab og dannelse i kulturkampen mellem grundtvigianisme og brandesianisme omkring år 1900'. I Katrine Frøkjær Baunvig & Michael Schelde (red.) *Den gode den onde: Om grundtvigianister og branditter*. København: Eksistensen, s. 13-48.
- Hjermitslev, Hans Henrik (2018). 'Mellem dannelse og nytte – et perspektiv på folkehøjskolernes historie'. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, vol. 102, no. 2, s. 71-83.
- Holm-Larsen, Signe (2012). 'Milepæle i læreruddannelsen m.v.'. *Uddannelseshistorie*, s. 153-160.
- Jacobsen, Anette Faye (2011). 'Skolen mellem tro og viden – dogmatik og fortællinger i grundskoleundervisningen 1850-1920'. *Uddannelseshistorie*, s. 74-95.
- Kjær, Jens (1952). *Stabybogen. Et stykke vestjydsk skolehistorie*. Struer: Christensens Forlag.
- Koselleck, Reinhart (2007). *Begreber, tid og erfaring*, København: Hans Reitzels Forlag
- Korsgaard, Ove (1997). *Kampen om lyset – Dansk voksenoplysning gennem 500 år*. København: Gyldendal.
- Korsgaard, Ove (2019). *Strejftog i højskolernes idéhistorie*. København: FFDs Forlag.
- Korsgaard, Ove, Jens Erik Kristensen & Hans Siggaard Jensen (2017). *Pædagogikkens idehistorie*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Larsen, Christian (2005a). 'Nedlæggelser og stilstand – læreruddannelsen ca. 1820 til 1860'. I K.B. Braad, C. Larsen, I. Markussen, E. Nørr & V. Skovgaard-Petersen, – *for at blive en god lærer: Seminarier i to århundreder*. Dansk Læreruddannelse, bd. 1, Odense: Syddansk Universitetsforlag, s. 131-178.
- Larsen, Christian (2005b). 'Dimitterender 1793-2002'. I K.B. Braad, C. Larsen, I. Markussen, E. Nørr & V. Skovgaard-Petersen, – *for at blive en god lærer: Seminarier i to århundreder*. Dansk Læreruddannelse, bd. 1, Odense: Syddansk Universitetsforlag, s. 422-427.
- Larsen, Jesper Eckhardt (2019). 'Skolelærernes historiske u-samtidigheder – lærerne som bondestandens intellektuelle i mødet med uddannelseseksplosionen. Danmark og Norge i nordisk og europæisk perspektiv'. *Uddannelseshistorie*, s. 45-72.
- Larsen, Joakim (1899). *Bidrag til Den danske Folkeskoles Historie 1818-1898*. København: Schu-botheske Forlag.
- Larsen, N.A. et al. (1934). *Dansk Skole-Stat*, bd. 1-4, København: Arthur Jensens Forlag.
- Lauring, Palle (1970). 'Folkeskolens bøger 1770-1900'. I V. Skovgaard-Petersen, P. Lauring, T. Gregersen & P. Krarup, *Skolebøger i 200 år*. København: Gyldendal, s. 23-92.

- Lyby, Thorkild (1999). 'Grundtvig og Rødding Højskole'. *Grundtvig-Studier*, s. 65-93.
- Markussen, Ingrid (2005). 'Læreruddannelsens første tid – 1791 til ca. 1830'. I K.B. Braad, C. Larsen, I. Markussen, E. Nørr & V. Skovgaard-Petersen, – *for at blive en god lærer: Seminarier i to århundreder*. Dansk Læreruddannelse, bd. 1. Odense: Syddansk Universitetsforlag, s. 15-130.
- Ministeriet for Kirke- og Undervisningsvæsenet (1899). *Seminarieoven af 30. Marts med dertil hørende ministerielle Bekendtgørelser, Cirkulærer og Skrivelser*. København: Centraltrykkeriet.
- Ministeriet for Kirke- og Undervisningsvæsenet (1869-1920). *Fortegnelse over Eksaminander, der bestod/blev indstillet til Prøven for Lærere og Lærerinder i Folkeskolen samt Forskolelærerindeeksamen*. København: J.H. Schultz.
- Møller, Jes Fabricius (2005). *Grundtvigianisme i det 20. århundrede*. København: Forlaget Vartov.
- Møller, Jes Fabricius (2015). 'Grundtvigs betydning for samfundet'. *Grundtvig-Studier*, s. 103-130.
- Møller, Jes Fabricius (2019). *Grundtvigs død*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Nissen, Gunhild (1994). *Udfordringer til Højskolen: Danske folkehøjskoler 1844-1994*. København: Foreningen af Folkehøjskoler Forlag.
- Nørgaard, Frederik et al. (1940). *Danmarks Folkehøjskoler: Den danske Folkehøjskole gennem hundrede Aar*, bd. 1-2. Odense: Skandinavisk Bogforlag.
- Nørr, Erik (1993). 'Lokalsamfundenes kamp om seminariedriften' I Adda Hilden & Erik Nørr, *Lærerindeuddannelse. Lokalsamfundenes kamp om seminariedriften*. Dansk Læreruddannelse, bd. 3. Odense: Syddansk Universitetsforlag, s. 305-453.
- Pedersen, P. Storgaard (1908). 'Staby højere Bondeskole'. *Hardsyssels Aarbog*, s. 11-65.
- Pocock, J.G.A. (2009). *Political Thought and History*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Possing, Birgitte (1992). *Viljens styrke. Natalie Zahle – En biografi om dannelse, køn og magtfuldkommenhed*. København: Gyldendal.
- Poulsen, Carl & W.H. Benthin (1914). *Lærerne og Samfundet*, bd. 1-4. København: Fr. Bagges Kgl. Bogtrykkeri.
- Rosendal, Hans (1894). *Danmarks Folkehøjskoler og Landbrugsskoler 1844-1894*. Odense: Milo'ske Bogtrykkeri.
- Rønne, Karl (1984). 'Forskoler på landet'. *Uddannelseshistorie*, s. 111-121.
- Rønning, Frederik (1916) [1887]. *Den danske Litteraturs Historie i Grundrids*. 8. udgave. København: Det Schønbergske Forlag.
- Secord, James A. (2004). 'Knowledge in Transit'. *Isis*, vol. 95, s. 654-672.
- Shapin, Stevin & Arnold Thackray (1974). 'Prosopography as a Research Tool in History of Science: The British Scientific Community Community 1700-1900'. *History of Science*, vol. 12, s. 1-28.
- Skinner, Quentin (2001). 'Moralske principper og social forandring'. *Slagmark*, nr. 33, s. 23-36.
- Skinner, Quentin (2002). *Visions of Politics. Volume 1: Regarding Method*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Skovgaard-Petersen, Vagn (2005a). 'De blev lærere – læreruddannelsen mellem 1860 og 1945'. I K.B. Braad, C. Larsen, I. Markussen, E. Nørr & V. Skovgaard-Petersen, – *for at blive en god lærer: Seminarier i to århundreder*. Dansk Læreruddannelse, bd. 1. Odense: Syddansk Universitetsforlag, s. 179-312.
- Skovgaard-Petersen, Vagn (2005b). 'Meningen med en læreruddannelse – en afsluttende refleksion'. I K.B. Braad, C. Larsen, I. Markussen, E. Nørr & V. Skovgaard-Petersen, – *for at blive en god lærer: Seminarier i to århundreder*. Dansk Læreruddannelse, bd. 1. Odense: Syddansk Universitetsforlag, s. 397-409.
- Skovmand, Roar (1944). *Folkehøjskolen i Danmark 1841-1892*. København: Det danske Forlag.
- Smith, Harald et al. (1945). *Odense Seminarium gennem 50 Aar*. Odense: Kai Larsens Bogtrykkeri.
- Tafdrup, Jon (2016). 'Indledning til "Om den lancasterske Methode"'. Hentet på www.grundtvigsværker.dk 29/09/2020.
- Thodberg, Christian (1983). 'Grundtvig som salmedigter'. I Christian Thodberg & Anders Pontoppidan Thyssen (red.) *Grundtvig og grundtvigianismen i nyt lys*. Århus: Forlaget ANIS, s. 163-196.
- Thodberg, Christian & Anders Pontoppidan Thyssen (1983). *Grundtvig og grundtvigianismen i nyt lys*. Århus: Forlaget ANIS.

- Thyssen, Anders Pontoppidan (1983). 'Grundtvigianismen som bevægelse indtil ca. 1900'. I Christian Thodberg & Anders Pontoppidan Thyssen (red.) *Grundtvig og grundtvigianismen i nyt lys*. Århus: Forlaget ANIS, s. 360-381.
- Thorup, Mikkel (2012). 'Intellektuel historie'. *Temp*, vol. 2., nr. 4, s. 177-189.
- Tidemand, Odin W. (1890). *Det kongelige Blaagaard-Jonstrupske Skolelærerseminarium i hundrede Aar*. Kjøbenhavn: C.A. Reitzel.
- Toelberg, Lis et al. (2016). *Friskolehistorie – en antologi*, bd. 1-2. Asperup: Dansk Friskolefor- enings Forlag.

ENHETSLÆREREN – DEN NORSKE LÆRER- UTDANNINGSTRADISJONENS “FLYTENDE SIGNIFIKANT”?

AV TURID LØYTE HARBOE

Utdanning av enhetslærere har vært en sentral målsetting i norsk lærerutdanningshistorie.¹ Etter andre verdenskrig fikk denne målsettingen stor betydning for utviklingen av lærerutdanningen i forbindelse med enhetsskolens utvidelse fra sju til ni år. Enhetslærere var lærere som kunne undervise i hele det niårige løpet i nesten alle fag. De skulle også være klasselærere med ansvar for både enkelteleven og det sosiale miljøet i klassen. Målsettingen bidro både til utvikling av en generisk lærerutdanningsmodell og til lærerprofesjonens tydelig sosialpolitiske profil i perioden.

Artikkelen utforsker sentrale sider ved etterkrigstidens enhetslærerideal med utgangspunkt i den norske lærerutdanningsdebatten i tiåret forut for vedtak om niårig grunnskole i 1969. Hvilke konsekvenser målsettingen om å utdanne enhetslærere fikk for struktur og innhold i den norske lærerutdanningen, er artikkelens hovedspørsmål. Artikkelen viser i tillegg til ulike betydninger av enhetslærerbegrepet i den norske lærerutdanningshistorien og stiller spørsmål om, og eventuelt med hvilken betydning, begrepet bidrar til utvikling av vår tids lærerutdanning.

INTRODUKSJON

Sett i et historisk perspektiv har den norske utdanningen av lærere til den obligatoriske grunnskolen, i likhet med den danske, vært en generisk utdanning med mange fag, pedagogikk og praksis.² I tillegg har både Norge og Danmark hovedsakelig lokalisert lærerutdanningene utenfor universitetet. De to landenes lærerutdanningstradisjoner har således hatt en annen utvikling enn de fleste andre europeiske land hvor prosessen med å knytte lærerutdanningen til universitetene allerede startet

¹ Med lærerutdanning menes i denne artikkelen utdanning av lærere til den obligatoriske skolen i Norge.

² En differensiert lærerutdanning med ulike linjer for 1.-7. trinn og for 5.-10. trinn ble først etablert i Norge i 2010, og en ny *integret* lektorutdanning for lektorer i den videregående skolen i 2013. Mens lærerutdanningene i stor grad har vært tilbudt ved landets høyskoler, har lektorutdanningen vært lokalisert til universitetene. I dag finnes begge utdanninger ved både universiteter og høyskoler.

på begynnelsen av det tjuende århundre, og i de fleste tilfeller var konsolidert i løpet av 1960-årene.³

I Norge ble tilslutningen til en generisk lærerutdanningsmodell utenfor universitetet forsterket i løpet av 1960-årene. Den historiske konteksten for tilslutningen var arbeidet med å utvide enhetsskolen fra sju til ni trinn. Lærerutdanningsdebatten i den forbindelse dreide seg om lærerskolene eller universitetet skulle være utdanningsvei for enhetsskolens lærere.⁴ Høyt på dagsordenen stod spesielt utdanningen av lærere på det nye ungdomstrinnet (7.-9. trinn). En viktig årsak for at valget til slutt falt på lærerskolen som hovedutdanningsvei for lærere på alle årstrinn, var en målsetting om å utdanne *enhetslærere*. Målet var blant annet å ha lærere som kunne følge elevene gjennom flere årstrinn og ivareta det sosiale miljøet i klassene. Enhetslæreridealet skulle vise seg å bli en viktig forutsetning for å realisere enhetsskolen. Målsettingen bidro også til å styrke lærerskolen som utdanningsinstitusjon og til å gi flere generasjoner lærere identitet i et sosialpolitisk motiv.

Artikkelen bygger på en studie av den norske lærerutdanningsdebatten i tiårsperioden før vedtak om niårig grunnskole i 1969. Politiske dokumenter i tilknytning til reformprosessen og forslag til studie- og undervisningsplaner fra faglige aktører utgjør grunnlaget for analysen. Ut fra et semiotisk analyseperspektiv stilles spørsmål om hvilke ulike betydninger enhetslærerbegrepet ble tillagt i lærerutdanningsdebatten, og hvilke konsekvenser det fikk for utviklingen av grunnskolelærernes utdanning. Artikkelen viser også at begrepet har hatt ulike betydninger i den norske lærerutdanningshistorien. Enhetslærerbegrepet kan således sies å være en såkalt "flytende signifikant" i den norske lærerutdanningstradisjonen. Begrepet har ikke fremstått med et presist avgrenset innhold, betydningen har i stedet blitt endret eller utvidet gjennom lignende sammenhenger som det tidligere har inngått i.⁵ Ut fra dette perspektivet stilles det også spørsmål om enhetslæreridealet kan forstås som virksomt i vår egen tids lærerutdanningsdebat, i så fall hvilken betydning som ligger til grunn for dette, og hvilke konsekvenser det har for lærerutdanningens utvikling i dag.

ENHETSSKOLEN OG ENHETSLÆRERNE

Enhetslæreridealet har vært forbundet med utviklingen av enhetsskolen i Norge. Den norske enhetsskolen har sin bakgrunn i etableringen av folkeskolen i 1889. De fem første årene i elevenes skolegang var da felles for alle barn. I byene fortsat-

³ Wiborg 2001: 77.

⁴ Lærerskolene i Norge på denne tiden var bygd opp som to alternative løp med enten to eller fire års utdanning, for elever med henholdsvis fullført høyere almindennende skole (gymnas) eller syvårig felles folkeskole.

⁵ Chandler, D. 2007: 250.

te imidlertid parallellskolesystemet idet borgerskapets barn som oftest gikk over i middelskolen etter fem års folkeskole, og deretter videre til den høyere skolen, mens arbeiderklassens barn fortsatte i folkeskolen. For ungdom i bygdene som ønsket å ta videre utdanning, representerte lærerseminarene/-skolene som bygde på avsluttet folkeskole en viktig mulighet.⁶ Lærerskolene var geografisk lokalisert til rurale strøk, noe som gjorde dem tilgjengelige for bondestandens ungdom. Først etter et stortingsvedtak i 1920 ble en organisk forbindelse mellom fellesskolen og den videregående skolen etablert.

Enhetsskolens utvikling rundt 1920 førte også til en livlig debatt. Lærerutdanningen var da treårig og bygde på den sjuårige folkeskolen. Både spørsmålet om rekrutteringskriterier for opptak til utdanningen og spørsmålet om hvilken institusjon som skulle ivareta lærernes utdanning, var sentrale temaer i debatten. Mer konkret handlet det om hvorvidt lærerutdanningen skulle bygge på den høyere skolen eller på folkeskolens sju år, og om utdanningen burde legges til universitetet eller til lærerskolene. Motstanden mot å forbeholde lærerutdanningen for elever fra den høyere skolen og legge den til universitetet var stor. Mange ønsket å verne om veien bondestandens ungdom hadde til videre utdanning. Men de som var kritiske til den folkelige dannelsestradisjonen i lærerskolene, mente det var nødvendig å styrke hele befolkningens allmenndannelse. For dette formålet mente de det måtte utdannes en *enhetslærerstand* med bakgrunn i en felles høyeste allmenndannelse. Hvis man i det hele tatt skulle ha noe håp om å løfte enhetsskolen innholdsmessig, måtte lærerutdanningen bygge på den høyere skolen. Konkret ble det kjempet for å etablere examen artium som inntakskrav til lærerskolene og knytte utdanningen tettere til universitetet, på lik linje med lærerutdanningens utvikling i Tyskland.

En av de mest sentrale forkjemperne for å utdanne slike enhetslærere, professor Vilhelm Bjerknes ved Universitetet i Oslo, argumenterte på slutten av 1920-årene for å utvikle en lærerutdanning som skulle bidra til å samle nasjonen i én kultur. Han beskrev lærerutdanningsdebatten som en kamp mellom den seminaristiske, folkelige-nasjonale kulturen på den ene siden, og på den andre siden den akademiske dannelseskulturen knyttet til den høyere skolen. Bjerknes argumenterte for "å rive ned skillet mellom akademiker og seminarist" og å bygge en *enhetslærerstand*.⁷ Enhetslærerstandens utdanning skulle bygge på examen artium og knyttes til universitetet. Bare slik kunne man "... samle landet til én kulturenhet, istedenfor kunstig å holde den spaltet i to, den seminaristiske og den akademiske".⁸ Uten en allmenndannende forankring for folkeskolens lærere ville reformeringen av skolen være til

⁶ Seminarene skiftet navn til lærerskoler i 1902.

⁷ Begrepet enhetslærerstand hadde kommet i bruk etter Enhetsskolekomiteens innstilling i 1913, men innholdet i begrepet var fortsatt uavklart (Dahl, 1959b).

⁸ Bjerknes 1928: 36, Høigård og Ruge 1963: 226.

ingen nytte, mente Bjerknes, det ville føre til “falsk enhetsskole” i stedet for “ekte enhetsskole”. Lærerskolemiljøene argumenterte på sin side imot dette, og de frarådet å bygge lærerutdanning på universitet både av nasjonale, økonomiske og sosiale grunner.⁹

I den tidlige enhetsskoleutviklingen ble, med andre ord, enhetslæreridealet relatert til lærere med en felles og høyest mulig allmenndannelse. Konsekvensen var å bygge lærerskolene på den høyere skolen og kreve examen artium som inntaksgrunnlag. Forslaget fikk imidlertid liten gjennomslagskraft. I 1930 ble det riktignok opprettet en toårig linje som bygget på examen artium. Denne linjen skulle være en parallell til den fireårige linjen, som bygde på folkeskolen. “Studentlinjen”, som den ble kalt, ble opprettet i 1930, men kom ikke skikkelig i gang før etter andre verdenskrig. Først så sent som i 1973 ble examen artium gjort til obligatorisk inntakskrav til lærerutdanningen.

ETTERKRIGSTIDENS ENHETSSKOLEUTVIKLING

En ny fase av enhetsskoleutviklingen tok form etter andre verdenskrig. Som i de andre skandinaviske land var utviklingen av enhetsskolen det viktigste utdanningsprosjektet i Norge i denne perioden. Hastverket med å utvikle *en skole for alle* som kunne gi utviklingsmuligheter for alle sosiale lag i befolkningen og bygge et samfunn med velferd, økonomisk vekst og demokratiske prinsipper, stod høyt på dagsordenen.

Den brede politiske enigheten om disse målene førte til utarbeidelsen av et fellespolitisk program i 1945, hvor en samordning av skolevesenet stod sentralt.¹⁰ På begynnelsen av 1950-tallet konkretiserte Arbeiderpartiet denne intensjonen med å legge fram et program om niårig fellesskole. Mange partimedlemmer la stort engasjement i å realisere planene, tross en viss motstand i egne leire. Særlig den unge, men sentrale arbeiderpartipolitiker Helge Sivertsen, ble en “bannerfører” i realiseringen av disse planene.¹¹ Sivertsen ledet Arbeiderpartiets skoleutvalg som la fram forslag om niårig enhetsskole, han var også statssekretær i denne perioden. Sivertsen nøyte stor tillit av arbeiderpartiets statsminister Einar Gerhardsen, og han ble tildelt statsrådsposten for Kirke- og utdanningsdepartementet i 1960. Sivertsen viste seg som en dyktig politisk strateg som gav fagorganer og sentralt plasserte teknokrater store fullmakter, samtidig som han etablerte nære bånd til de samme organene og fagpersonene. Sivertsen var selv en sentral arkitekt bak Forsøksrådet, som skulle bli det viktigste organet for gjennomføringen av den politiske strategien om niårig enhetsskole. Dessuten sørget han for å få innsatt sin nære venn, Eva Nordland, i den strate-

⁹ Dahl 1959a.

¹⁰ Fellesprogrammet 1945, referert fra Lange 1996: 292.

¹¹ Slagstad 1994, 1998, Telhaug og Mediaas 2003, Volkmar 2005.



Eva Nordland var leder i Lærerutdanningsrådet i perioden 1960 – 1968. Gjennom sitt nære vennskap med statsråd Helge Sivertsen fikk hun stor innflytelse i den norske lærerutdanningspolitikken i perioden forut for lov om grunnskolen i 1969, som gav 9 års obligatorisk skolegang i Norge. (Foto: Henriksen & Sønn. Hentet fra Arbeiderbevegelsens arkiv og bibliotek).

giske rollen som leder av Lærerutdanningsrådet. Det skjedde etter at han selv måtte forlate vervet da han ble utnevnt til statsråd. Nordland utpekte seg raskt som en av de mest sentrale faglige strategene i utviklingen av enhetsskolen. Hun var vitenskapelig ansatt ved Pedagogisk forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo, men markerte seg mer som faglig-politisk aktør enn som forsker. Nordland og Sivertsen delte både vennskap og sammenfallende perspektiver på utdanning, og de ble etter hvert det historikeren Kim Helsvig har kalt “departementets radarpar”.¹²

Et intenst forsøksarbeid pågikk i perioden fram til lov om niårig grunnskole ble vedtatt i 1969. Også i lærerskolene ble det drevet forsøk med å reformere utdanningen i tråd med en utvidet enhetsskole. Forsøksrådets mandat var å drive vitenskapelig gransking og systematiske forsøk som kunne lede fram til en niårig enhetsskole. Rådet ble med *Lov om forsøk i skolen*, som var en fullmaktslov, gitt vide rammer for sin virksomhet.¹³ Forsøksrådet var et rent sakkyndig organ. Det fikk en så strategisk rolle i enhetsskolens utvikling at det i ettertiden har vært omtalt som bak-

¹² Helsvig 2017.

¹³ St. meld. nr. 9 (1953-54) *Om tiltak til styrking av Skoleverket*. Stortingsmeldingen ble skrevet av Helge Sivertsen.

grunnen for en oppsiktsvekkende og strategisk avpolitisering av skolepolitikken.¹⁴ Opprettelsen av Forsøksrådet ble møtt med sterke motforestillinger av Norsk Lektorlag og Norges Lærerinneforbund, mens Norsk Lærerlag stilte seg positiv. Lærerlaget var heller ikke imot den vide fullmakten Forsøksrådet ble gitt i prosessen. Lærerne hadde generelt stor tillit til de skolepolitiske myndighetene, og de fikk et nært samarbeid med Forsøksrådet.¹⁵

LIKESTILLING AV LÆRERKATEGORIENE

Selv om Forsøksrådet var en svært sentral aktør i utviklingen av enhetsskolen, var det Lærerutdanningsrådet som først og fremst satte agendaen for lærerutdanningens utvikling. Spørsmål om spesialisering av lærerne hørte naturlig hjemme på lærerutdanningens dagsorden i denne perioden. Det ble fort klart at lærernes stillings- og utdanningsstruktur måtte gjennomarbeides på nytt, og allerede i juni 1961 ble en ny lov om utdanningskrav for lærere i skolen vedtatt i Stortinget. Med dette lovvedtaket fikk Norge for første gang en *felles lov* for alle lærere, å skape "et mindre skarpt skille mellom de nevnte lærerkategoriene" var et selvstendig poeng med loven.¹⁶ Senere viste departementet til denne loven som begrunnelse for å "legge grunnlag for ei samanføring av utdanningsvegane til læraryrket".¹⁷

Loven om utdanningskrav for lærere beholdt gjeldende bestemmelser om toårig og fireårig lærerutdanning. Den nye loven la grunnlag for at lærerne ikke nødvendigvis måtte ta universitetsfag for å være kvalifisert til undervisningsstillinger (adjunkt) på ungdomstrinnet, de kunne også ta årsheter ved lærerskolene. Loven åpnet med andre ord for at lærere med utdanning fra lærerskolene kunne få faglig spesialisering for ungdomstrinnet uten å måtte ta de akademiske gradene cand. mag. og cand. philol. ved universitetet. Dette innebar også at lærere som tok fireårig lærerutdanning med folkeskolebakgrunn, uten examen artium, kunne få kompetanse til å undervise i ungdomsskolen. Med lov om utdanningskrav ble lærerskolen styrket som utdanningsvei til å undervise i den utvidede enhetsskolen. Dette ble ytterligere forsterket ved at utdanning til nye spesialoppgaver, som rådgiver og spesiallærer, også ble lagt til lærerskolen.

¹⁴ Ot. prp. nr. 40 (1953-54) *Lov om forsøk i skolen*. Motivene bak opprettelsen av Forsøksrådet var flere. Etterkrigstiden var generelt preget av stor vitenskapsoptimisme, og rådets arbeid skulle bidra til en faglig legitimering av skolereformen. Rådsmedlemmene skulle representere sakkunnskap, ikke et politisk parti. Et annet motiv, i hvert fall for Helge Sivertsen, var at rådet skulle bidra til å få fortgang i prosessen og å roe ned skepsisen til de nye planene som fantes i det politiske systemet, også innenfor Arbeiderpartiet (Slagstad 1994).

¹⁵ En institusjonell forbindelse mellom Forsøksrådet og Norsk Lærerlag ble etablert gjennom lærerlagets pedagogiske tidsskrift *Skole og samfunn*, som fulgte opp reformprosessen. Dette bidro blant annet til lærernes tillit til reformprosessen (Hageman 1991).

¹⁶ Ot. prp. nr. 20 (1960-61) *Lov om utdanningskrav for lærerarar i skolen*.

¹⁷ St. meld. nr. 69 (1963-64): 1.

Debatten om loven viser spenningene i tiden. I høringsrunden fremmet Norsk lektorlag forslag om at bare lærerprøve basert på examen artium skulle telle som utdanning for lærere i ungdomsskolen. Lektorene så det som bekymringsfullt å ha lærere uten den høyere skolens allmenndannelse på ungdomstrinnet. Departementet, som ikke ville skille mellom kandidater med henholdsvis to- og fireårig lærerutdanning, gikk imidlertid ikke inn for dette. Hvorvidt studentene ved lærerutdanningen hadde examen artium eller ikke, skulle, ifølge departementet, ikke spille noen rolle. Å få igjennom krav om examen artium for opptak til lærerutdanningen skulle vise seg å ta lang tid, og det ble ikke gjort gjeldende før lov om lærerutdanning i 1973.

SAMORDNING AV LÆRERSKOLESTRUKTUREN

Arbeidet for å likestille lærerkategoriene la føringer for både stillingsstrukturen og lærerskolestrukturen. Arbeidsfordelingen mellom lærerutdanningsinstitusjonene hadde vært nokså fastlagt i Norge fram til denne perioden, men enhetsskoleutviklingen utfordret den etablerte lærerutdanningsstrukturen. Spørsmålet om hvordan spesialisering kunne innpasses i lærernes utdanning, skapte særlig stor debatt. Utbyggingen av de videregående skolene pekte likeledes i retning av nye krav til utdanningen av lærere til disse skolene.

Fra begynnelsen av 1960-årene ble *samordning og spesialisering* et sentralt begrepspar i debatten om en omorganisering av lærerutdanningene. Det ble brukt aktivt av Lærerutdanningsrådet som var opprettet av departementet som deres rådgivende organ. Begrepsparet ble brukt i tittelen i rådets PM som ble skrevet i januar 1961.¹⁸ Den overordnede målsettingen for videre utvikling i lærerutdanningen var, mente Lærerutdanningsrådet, "å skape en sterkere enhet i vår kultur og en større vekselvirkning mellom de ulike områder av vår kultur". En forutsetning for å nå dette målet var, ifølge rådet, "å unngå de skarpe skiller mellom lærerkategoriene", og derfor en større samordning i lærerutdanningssystemet.¹⁹ Lærerutdanningsrådet argumenterte videre for å legge vekt på lærerskolene som en viktig vei for lærerne til den utvidede enhetsskolen.

I den første stortingsmeldingen om lærerutdanningen etter krigen, utgitt i 1965 og forberedt av Lærerutdanningsrådet, var *samordning* selve hovedbegrepet. Prinsippet om enhet i lærerutdanningene var det sentrale i denne meldingen. Det ble argumentert for at den enheten som skolesystemet representerte, gjorde det hensiktsmessig å ta opp spørsmål som gjaldt lærerutdanningen for hele skoleverket. Innholdsmessig favnet derfor meldingen alle lærerkategoriene og -utdanningene

¹⁸ Tittelen var *Samordning og spesialisering i lærerutdanningen*. Lærerskolerådets PM var tenkt som et prinsipielt diskusjonsgrunnlag før en samlet plan for nyorganisering av lærerutdanningen skulle utformes.

¹⁹ St. meld. nr. 69 (1963-64): 1.

både til folkeskolen, inkludert ungdomsskolen, og til den videregående skolen, som førte til examen artium: "Den einskap som det nye skolesystemet representerer, gjør det naturleg også å sjå i samanheng lærarutdanning for folkeskolen og for vidaregåande skole".²⁰

Stortingskomiteen fulgte opp Lærerutdanningsrådets anbefalinger og konkluderte i innstillingen til stortingsmeldingen med "at lærerskolen bør være hovedutdanningsvei for lærere til 9-årig skole".²¹ Dermed staket komiteen ut en retning for den videre utviklingen. Samordningen skulle bygge på lærerskolens premisser. I det følgende skal vi se at samordningen også fikk innholdsmessige konsekvenser for utdanningen av lærere til den videregående skolen.

FELLES FAGLIGE KRAV

Arbeidet med å føre sammen utdanningsveiene til læreryrket og å skape et mindre skarpt skille mellom lærerkategoriene fikk også innholdsmessige konsekvenser for lærerutdanningene. Departementet lanserte blant annet "en rekke felles krav til all lærerutdanning fra lærerskole til universitet". Ett av disse felles kravene var at den faglige undervisningen i alle utdanningene måtte bygges opp i samarbeid med de skolene lærerne ble utdannet til, og at "undervisningsoppgavene må bli utgangspunkt for lærernes faglige utdanning". Et annet krav var å styrke den pedagogisk-psykologiske delen av utdanningen, som måtte være på minimum ett år.²²

Et annet felles krav til all lærerutdanning var å styrke den praktiske delen av utdanningen, forstått som undervisningsmetoder og undervisningsøvinger. Det var nødvendig "å legge større vekt på metodikkopplæring og praksis, og den nære forbindelsen mellom teori og praksis".²³

I det før nevnte PM hadde Lærerutdanningsrådet også presisert, noe oppsiktsvekkende, at styrkingen av den praktiske utdanningen innebar "å gi metodikk og praksis sammen med teorien, også i universitetenes faglige undervisning".²⁴ En sammenføring av utdanningsveiene til læreryrket innebar med andre ord å gjøre universitetets lærerutdanning mer lik lærerskolene. Alle veier til læreryrket skulle bygge på et pedagogisk-metodisk og praksisorientert kunnskapsgrunnlag, og dermed være grunnlagt på lærerutdanningens faglige premisser.

Det er rimelig å se disse føringene i sammenheng med Arbeiderpartiets kunnskaps- syn og partiets sosiale, solidariske og demokratiske samfunnssyn. I lys av praktisk

²⁰ Ibid.

²¹ Innst. S. nr. 111 (1964-65): 247.

²² St.meld.nr. 69 (1963-64).

²³ Ibid: 241.

²⁴ Innst. S. nr. 111 (1964-65): 242.

kunnskap framhevet Arbeiderpartiet mer enn den høyere skoles allmenndanning. Intensjonen i Arbeiderpartiets utdanningspolitikk var økt likestilling mellom teoretiske og praktiske kunnskaper og fag. En slik likestilling ble knyttet til utviklingen av en solidarisk medborgerkultur. Når Arbeiderpartiet samtidig knyttet dette til ekspanderende pedagogisk-psykologisk vitenskap, må det forstås i lys av datidens vitenskapsoptimisme. Parallelt med samfunnsvitenskapens institusjonelle etablering i Norge fra 1950-tallet, vokste politikernes tro på vitenskapenes samfunnsbyggende rolle. Denne optimismen var særlig sterk i sosialistiske kretser der det eksplisitt ble forsøkt å legitimere politiske idealer med utgangspunkt i de nye vitenskapene.²⁵ Den norske enhetskoleutviklingen ble derfor, etter påvirkning fra den svenske utviklingen, drevet fram med utgangspunkt i et progressivt ideal om vitenskapelig modernisering og demokratisering. Vitenskapsoptimismen i pedagogiske kretser ble nært knyttet opp til pedagogisk psykologi, et forskningsfelt som ble forstått som premissleverandør både for effektive skolereformer og for å sikre lærernes kunnskapsgrunnlag. I lærerutdanningsdebatten ble fagområdet sterkt knyttet til metodikk og praktisk undervisning. Både Lærerutdanningsrådet og Forsøksrådet la stor vekt på pedagogisk psykologi, metodikk og praksis. Den pedagogiske psykologien slo således "to fluer i en smekk", den gav både vitenskapelig legitimitet og fremhevet praktisk kunnskap.²⁶

Forslaget om å innføre metodikk og praksis på universitetet vakte imidlertid sterk motstand hos Lektorlaget, som i sin høringsuttalelse kritiserte Lærerutdanningsrådets enhetsbegrep for å tilsløre kraften i en kultur som bygget på "samspill mellom spesialiserte virksomheter". Også fra opposisjonen i Stortinget ble det uttrykt bekymring for det som ble kalt "en viss pedagogisme" i Lærerutdanningsrådets forslag. Kritikerne hevdet at det ble lagt for mye vekt på undervisningens *hvorledes* på bekostning av undervisningens *hva*.²⁷

En samordning av lærerskolestrukturen med et større, felles pedagogisk integrasjonsmoment i de ulike utdanningsveiene, kan forstås som Lærerutdanningsrådet motstrategi for å redusere det de oppfattet som en risiko for en sterkere faglig spesialisering. Sett i dette perspektivet var den akademiseringen som pågikk i lærerutdanningen i denne perioden, noe paradoksalt, en strategi for å forhindre en faglig spesialisering av lærerne. Lærerutdanningsrådets leder, Eva Nordland, pekte selv på at akademiseringen hadde vært en verdibevisst strategi for å utvikle en enhetslærerstand på basis av et felles integrasjonsmoment i de ulike veiene til læreryrket:

²⁵ Lange 1998.

²⁶ Slagstad 1998.

²⁷ Repr. Lønning i Forhandlinger i Odelstinget nr. 107, 1961: 851.

“Framveksten av en enhetsskole i Norge har bidratt til en utvikling av en enhetslærerstand. Fra et pedagogisk synspunkt rommer dette etter utvalgets oppfatning store verdier. En enhetslærerstand innebærer blant annet at det i utdanningsbakgrunn finnes et visst fellesskap som kan danne det ønskelige integrasjonsmoment i all spesialisering for de ulike oppgaver i skoleverket. Dette fellesskapet har i det 20. århundre blitt fremmet ved at lærerskolen er blitt akademisert og ved at lærerutdanningen ved universitetet er blitt mer pedagogisert.”²⁸

KLASSELÆRERUTDANNING

Samordnings- og spesialiseringsdebatten må også ses i sammenheng med diskusjonen om hva som skulle være lærernes hovedoppgave i den utvidede enhetsskolen. Etter mange års drøftinger av dette spørsmålet konkluderte departementet midt på 1960-tallet med at lærerskolens hovedoppgave var å utdanne *klasselærere*. I dette lå det en forståelse av at lærerne *både* skulle ivareta enkelteleven og klasse- og skolemiljøet, som to likestilte oppgaver. Lærerne ble med andre ord gjort like ansvarlige overfor skolen og klassens miljø som for den enkelte elev, “[f]or den enskildede elev og for trivsel og framgang i klassen, for det enskildede barn og for skolemiljøet”. Denne dobbelte hovedoppgaven bidro også til å styrke lærerskolen som hovedvei til læreryrket:

“Departementet vil understreke at hovudoppgåva for lærarskolen er å utdanne lærarar for folkeskolen, dvs. klasselærar. Med klasselærar meiner ein då ein lærar som har særleg tilsyn med ein klasse og som klassen har i ein stor del av den daglege undervisningstida. Lærarskolen må gje ei allsidig pedagogisk utdanning som gjer læraren skikka til å ha ansvar både for den enskildede elev og for trivsel og framgang i klassen. Alt arbeid med lærarutdanning – anten det gjeld den ytre strukturen eller det indre liv – må ta utgangspunkt i situasjonen til det enskildede barn og i skolemiljøet.”²⁹

I siste halvdel av 1960-årene ble klasselærerprinsippet et vesentlig spørsmål i debatten. Spørsmålet var hvordan klasselærersystemet skulle kunne kombineres med faglærerkravene i de eldste klassene, og hvordan dette skulle løses strukturelt i lærerutdanningen.

Selv om lærerskolene hadde fått status som hovedutdanningsvei, stilnet ikke debatten om spesialisering helt. Med en utvidelse til ni år ville skolen uansett ha behov

²⁸ Nordland 1960.

²⁹ St.meld. nr. 69 (1963-64): 23.

for lærere med spesialisering både fra lærerskolene og universitetene. Stortingets fastsettelse av klasselærerprinsippet gjorde det imidlertid tydelig at den spesialiseringen det var behov for, måtte finne sted innenfor rammen av en klasselærerutdanning.

I debatten som fulgte ble det fremmet ulike forslag om å forlike de tilsynelatende motstridende kravene om klasselærere og faglærere. Forsøksrådet brukte i denne perioden begrepet allmennlærer nokså ensbetydende med Lærerskolerådets enhetslærer. Klasselærerreferansen gav imidlertid begge begrepene innhold.

“Betegnelsen allmennlærer brukes her om en lærerkategori som har generell lærerkompetanse for den 9-årige skole. Allmennlæreren må kunne undervise i de fleste av folkeskolens fag og ta oppgaven som klasselærer på forskjellige trinn i skolen. Den faglige kompetansebredde avtar med høyeste klasses trinn, men allmennlæreren skal ha full undervisningskompetanse i ett fag eller fagområde for hele den 9-årige skole. Dette betyr at en form for faglig-pedagogisk spesialisering trekkes inn i selve allmennlærerutdannelsen. [...] Allmennlæreren skal først og fremst være klasselærer. Han skal ha særlig tilsyn med klassen og står for undervisningen i de fleste fag i barneskolen. Men selv en gradvis overgang til faglærerundervisning i ungdomsskolen vil neppe forandre det forhold at det også her vil være behov for lærere som kan undervise i flere fag, dekke funksjonen som klasselærer og samtidig være kvalifisert for å undervise på barnetrinnet.”³⁰

Forsøksrådet argumenterte for at også ungdomsskolen hadde behov for klasselærere. Rådet foreslo derfor at en faglig-pedagogisk spesialisering skulle trekkes inn i selve allmennlærerutdannelsen, slik at det kunne forstås som en annen benevnelse for klasselærerutdanning. Lærerutdanningsrådet, som først hadde argumentert for et eget spesialiseringsår etter den toårige grunnutdanningen, sluttet opp om Forsøksrådets synspunkter. Det samme gjorde både lærernes fagforening, Lærerlaget, og Norges lærerinneforbund, som så det som uheldig om det i grunnutdanningen skulle bli innført et skarpt skille mellom lærere i barneskolen og ungdomsskolen. Lærerutdannelsens interesseorganisasjon, Lærerskolelaget, hadde også hele tiden kjempet for klasselærerutdanningen.³¹ Alle de sentrale organisasjonene støttet dermed Forsøksrådet. Spesialisering ble derfor integrert i det Forsøksrådet kalte allmennlærerutdanningen.

³⁰ *Forsøk og reform* 1973, nr. 11: 14.

³¹ Halvorsen 1999.

DEMOKRATISK OPPDRAGELSE

Klasselæreridealet som sentral dimensjon ved enhetslæreren må ses i sammenheng med skolens formulerte hovedformål i etterkrigstiden: sosial og demokratisk oppdragelse. Klasselærerprinsippet har lang tradisjon i norsk skole, og det har vært knyttet til lærernes oppgave som oppdragere.³² I den perioden som analyseres her ble imidlertid prinsippet forsterket.

Andre verdenskrig førte med seg nye tanker om den sosiale og demokratiske oppdragelsen. Sammenhengen mellom fedrelandsfølelse og demokratisk deltakelse og mellom nasjonalstat og demokrati stod sentralt i det som er kalt venstrestatens periode i norsk historie.³³ Etter krigen ble frykten for nasjonalisme og nasjonal oppdragelse forsterket, og nasjonalfølelse og brorskap ble ikke lenger oppfattet som garanti for demokrati. I stedet ble demokratiske prinsipper overordnet de nasjonale. Disse synspunktene var også sentrale i den amerikanske progressivismen, som hadde stor innflytelse på den pedagogiske tenkningen i Norge.

Helge Sivertsen var en pådriver for disse prinsippene i etterkrigstiden. Allerede i 1946 hadde han publisert sine tanker i den lille boken *Demokratisk og nasjonal oppseding i norsk skole*. Sivertsen tok opp spørsmålet om hva som skulle kjennetegne den demokratiske opplæringen i skolen etter krigen. Han argumenterte for at det nasjonale måtte integreres med et sosialt og internasjonalt perspektiv. Sivertsen kritiserte Venstre for ikke å ha utviklet folkeskolen til en skole med en bevisst oppdragelse til demokratisk deltakelse i samfunnet, på lik linje med folkehøgskolene, og mente dette kom av en svakhet i venstrebevegelsens liberale prinsipp:

“[S]kolen av 1889 og 1896 vart ingen skole med nasjonalt eller demokratisk program. Ein kunne ha venta at venstre ville gitt skolen ein medviten tendens, og ein kunne ha venta at denne tendensen ville ha blitt av det same slag som i folkehøgskolen på grunn av den indre samanhengen mellom folkehøgskole og venstrerørslø. Men venstre skapte ikkje ein slik skole i 1889 og 1896. Kvifor ikkje? [...] Venstre kunne ikkje gjera skolen til ein programskole for venstreidear trass i at partiet hadde makt over det politiske apparatet. Den høge vurderinga av individuell fridom hindra det. Statsskolen kunne ikkje bli nokon folkehøgskole.”³⁴

³² Jordal 1973.

³³ Slagstad 1998. Slagstad relaterer venstrestaten til perioden 1884–1940, da partiet Venstre var toneangivende, og dannelsesradisjonen, ifølge Slagstad, ble festet i det pedagogiske.

³⁴ Sivertsen, sitert i Volckmar 2005: 27.

Sivertsens synspunkter kan forstås som en kritikk av venstrestatens liberale prinsipp. Han mente Venstres ideologi var til hinder for en bevisst forming av enkeltindividet til samfunnets beste. Et forslag var å omformulere folkehøyskolens demokratiske oppdragelsesprogram slik at dette kunne brukes i den statlige folkeskolen. Det var imidlertid ikke de grundtvigianske folkehøyskolene Sivertsen hadde som ideal, men folkehøyskolene som var eid av arbeiderbevegelsen. Disse folkehøyskolene var ikke, som de grundtvigianske, influert av de nasjonale kulturstrømmningene, og de gikk, ifølge Sivertsen, i større grad “beint på løysinga av den oppgåva å skapa dugleik i demokratisk samfunnsarbeid”.³⁵

Foruten å gi elevene kunnskaper både om det norske og internasjonale samfunn, var skolens viktigste oppgave å utvikle samfunnsånd hos elevene, mente Sivertsen. Ungdommen måtte få *samfunnskunnskap* og *samfunnsånd*, det som han kalte demokratisk oppdragelse. Målet var “å skapa ei innstilling hos elevane som gjorde dei til verdifulle medarbeidarar i eit demokratisk samfunn bygt opp etter sosialistiske prinsipp”. Sivertsen var klar over de pedagogiske utfordringene som lå i en slik undervisning, men mente likevel det var skolens ansvar å “gi elevane demokratisk innstilling”.³⁶

I tråd med skepsisen til det nasjonale ble det demokratiske motivet i lærerutdanningen forankret i det sosiale. I kjølvannet av denne forankringen ble sosiologi og sosialpsykologi sentrale fagområder i lærerutdanningen. Både reformdokumenter og ny revidert undervisningsplan for utdanningen i 1965 framhevet disse fagområdene, som begge var nye i lærerutdanningsammenheng på dette tidspunktet. Sosiologi ble i planen beskrevet som et sosialpsykologisk fagfelt der det skulle legges vekt på kunnskaper om *gruppeatferd*. Hovedmålet var å gi elevene kunnskaper til å forstå sosiale og kulturelle mønster, både kulturmønster og gruppemønster, “slik at ein betre kan skjøne reaksjonane hjå barn og vaksne i gruppesituasjonar”.³⁷ Både i norsk samfunnsforskning generelt og i det pedagogiske vitenskapsmiljøet var sosialpsykologi et ekspanderende fagområde i denne perioden. Norsk samfunnsforskning var influert av amerikanske sosialpsykologer og sentrale europeiske intellektuelle som var i eksil i USA under krigen.³⁸ Miljøet fikk stor innflytelse både internasjon-

³⁵ Ibid.

³⁶ Sivertsen 1949.

³⁷ *Undervisningsplan for lærerskolen*, 1965:70.

³⁸ Det var særlig det amerikanske fagmiljøet Society for the Psychological Study of Social Issues, bestående av amerikanske sosialpsykologer og sentrale europeiske intellektuelle i eksil, som Theodor Adorno, Max Horkheimer og Kurt Lewin, som preget norsk samfunnsforskning i etableringsårene. I dette miljøet ble det arbeidet med forskningsprosjektet “The Authoritarian Personality”, som hadde som ambisjon å definere menneskelige karaktertrekk som disponerte for autoritære og antisemittiske holdninger. På 1950-tallet var litteraturen fra dette sentrale intellektuelle miljøet pensum ved blant annet Pedagogisk forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo, som var Norges eneste pedagogiske forskningsinstitutt på daværende tidspunkt (Helsvig 2005: 135).

nalt og i Norge, med sin teoretiske forståelse av psykologi og sosialpsykologi som en metateori om demokrati.³⁹ Blant annet ledet den profilerte instituttbestyreren ved Pedagogisk forskningsinstitutt ved Universitetet i Oslo, Johs. Sandven, prosjektet “Sosialpedagogisk forskning, utvikling av sosial innstilling og muligheter for påvirkning av denne gjennom skolen”.⁴⁰ På denne tiden var, med andre ord, sosialpedagogikk verdsatt som sentralt fagfelt for å styrke skolens demokratisk oppdragelse.

ETTERKRIGSTIDENS ENHETSLÆRERIDEAL – EN VURDERING

Kampen om ungdomsskolelærerne er gjerne omtalt som en “jurisdiksjonsstrid” mellom lektorer og lærere, som endte med at lærerne til en viss grad vant som følge av sine tette bånd til Arbeiderpartiregjeringen.⁴¹ Den norske historikeren Gro Hagemann har i et ofte referert sitat beskrevet dette slik:

“Lærernes profesjonsstrategi passet som hånd i hanske i Arbeiderpartiets skolepolitiske strategi med front mot den høyere skolen som akademisk rest av embetsmannsstatens kultur. [...] For å skape en virkelig enhetsskole trengte man en enhetlig lærerstand som kunne føre videre klasselærertradisjonen og bryte ned skillene mellom teoretisk og praktisk kunnskap. [...] En av intensjonene bak enhetsskolen var å bryte ned de sosiale skillene som lå innebygget i utdanningssystemet. Derfor var det viktig å sikre seg at ungdomsskolen ikke ble dominert av den høyere skolen og preget av det som av mange ble oppfattet av akademisk snobberi.”⁴²

Mer nyansert konkluderer Fredrik Thue med at lektorenes og adjunktenes tap av ungdomsskolen skyldtes at deres akademiske kunnskaps- og kulturidealer var på kollisjonskurs med sentrale sosialdemokratiske forestillinger om hvilke oppgaver og verdigrunnlag den niårige obligatoriske skolen skulle bygge på.⁴³ I denne artikkelen er det vist til enhetslæreridealet som en viktig forutsetning for utviklingen av enhetsskolen, og hvordan idealet så å si ble sementert i lærerutdanningens struktur og innhold. Enhetslæreridealets solidariske og demokratiske overbygning bidro til akademisering av lærerutdanningen, men til liten faglig spesialisering. Lærernes praktisk-metodiske sosialiseringarbeid skulle bidra til sosial integrering og gi rammer for demokratisk oppdragelse. Enhetslæreridealet i etterkrigstiden brøt dermed med venstrestatens liberale og demokratiske lærerprosjekt som var langt mer kultur- og dannelsesorientert.

³⁹ Thue 2006: 334.

⁴⁰ Helsvig ibid.

⁴¹ Hagemann 1991, Thue 2016.

⁴² Hagemann 1991: 260.

⁴³ Thue 2016: 53.

Tapet for universitetsutdannede lærere i grunnskolen var imidlertid ikke helt fullstendig. Både lærere med utdanning fra lærerskole og universitet kom til å arbeide i den nye ungdomsskolen. Likevel ble hovedvekten av lærerne på enhetsskolens nye ungdomstrinn rekruttert fra lærerskolene, og det var, som Thue peker på, liten tvil om hvilken gruppe som oppnådde størst gjennomslag for sine pedagogiske og utdanningspolitiske målsettinger.⁴⁴

MOT EN NY ENHETSLÆRER?

Kritikken av den progressive og sosialpolitiske utdanningspolitikken og -tenkningen som var knyttet til enhetslæreridealet i etterkrigstiden, har gradvis vokst fra slutten av 1980-tallet. En følge av denne kritikken, som blant annet kom fra sosialdemokratiet selv, har vært en tilsynelatende demontering av enhetslæreridealet. Hva har så skjedd med lærerutdanningen i denne perioden?

Første akt av progressivismekritikken i Norge fikk en tydelig stemme i den profilerede sosiologiprofessoren, leder av Norges første maktutredning og statsråd for Arbeiderpartiet på begynnelsen av 1990-tallet, Gudmund Hernes. Kritikken bidro både til et brudd med enhetslærertradisjonen, men også til kontinuitet. I lærerutdanningen førte dette til en dreining mot å utdanne faglærere mer enn sosialpolitisk motiverte lærere, og til å legge mer vekt på didaktikk enn psykologi. Det innebar også at individuell læring i større grad enn tidligere skulle vektlegges i klasserommet. Hernes var kritisk både til pedagogikkfagets stilling i lærerutdanningen og til å forstå lærerne som utøvere av en profesjon. I stedet pekte Hernes på den karismatiske, kultur- og fagbærende lærerpersonligheten fra mellomkrigstiden som ideal.⁴⁵ Det er rimelig å se avviklingen av de sterke korporative kanalene innenfor skole- og lærerutdanningsfeltet i denne perioden i lys av denne profesjonskritikken.

Hernes kom med dette til å bygge ned sentrale sider ved det som hadde vært Arbeiderpartiets hovedstrategi og ideal i løpet av etterkrigstiden, samtidig som han videreførte andre. 1990-tallet ble derfor preget av det Telhaug og Mediås (2003) har kalt en "både-og-filosofi", der reformer både i skolen og i lærerutdanningen videreførte sosialdemokratiske hovedprinsipper som omsorg og sosialisering, mens mer konservative synspunkter på allmenndannelse, fagkunnskap, og læringens rolle i skole og lærerutdanning ble styrket. Det er derfor heller ikke overraskende at lærerutdanningsreformen i 1992 under Hernes beskrev lærernes hovedoppgave med begrepene omsorg og læring.⁴⁶

⁴⁴ Ibid.

⁴⁵ Telhaug og Mediås 2003.

⁴⁶ *Rammeplan for allmennlærerutdanning, 1992/1994.*

Fra årtusenskiftet har nye reformer i grunnskolelærerutdanningen bidratt til enda en vending, med differensiering av utdanningen til to ulike løp for trinnene 1.-7. og 5.-10. fra 2010. Videre har spesialisering i form av fagforydning, krav om forskningsbasert undervisning og, ikke minst, obligatorisk masterutdanning fra 2017, bidratt i samme retning. Dette har gjort lærerutdanningen mer lik en universitetsbasert utdanning. Samtidig minner den nye vitenskapsoptimismen og den nye profesjons- og praksisorienteringen i dagens lærerutdanning om det kunnskapssynet vi så i feltet på 1960-tallet. Sentrale sider ved gårsdagens lærerskoletradisjon kan derfor sies å bli videreført og til dels forsterket, men nå i en mer performativ retning.⁴⁷ Det er en utbredt retorikk at lærernes praksis "må virke". Med dette legitimeres lærernes praksiser i ytre kriterier som relevans og effektivitet. Framveksten av *integreerte* lektorprogrammer ved universitetene kan på sin side ses som en tilnærming til den tradisjonen som har vært ved lærerutdanningsinstitusjonene. Utviklingen går dermed i retning av et nytt enhetslærerideal med ny likestilling av lærerkategoriene og samordning av lærerskolestrukturen, lik den vi så på 1960-tallet. Endringer i høyere utdanning de siste tiåret som har ført til at forskjellene mellom universitetsstudier og profesjonsutdanninger på høyskolene er i ferd med å brytes ned, forsterker dette inntrykket. Den politisk initierte strukturreformen i Norge de siste årene har satt fart på høyskolenes innlemming i universitetsstrukturen. Det institusjonelle grunnlaget for en egen lærerutdanningsinstitusjon utenfor universitetet er dermed i ferd med å forvitte. De fleste lærerutdanningene for grunnskolelærerne er nå lokalisert på universitetet. Dette bidrar til enhetslærerbegrepets betydningsinnhold i vår tid. Spørsmålet er om vi er i ferd med å få en ny type enhetslærer?

KONKLUSJON

Begrepet om og målsettingen med *enhetslærere* har vært forbundet med enhetskolens utvikling i over hundre år. Målsettingen ble særlig sentral for utviklingen av enhetsskolen etter andre verdenskrig, og i den forbindelse for endringer i lærernes utdanning. Enhetslærerbegrepet fikk i denne perioden en annen betydning enn det hadde hatt i lærerutdanningsdebatten på begynnelsen av det tjuende århundret, da begrepet ble relatert til lærere med landets høyeste allmenndannelse og til en lærerutdanning som skulle bygge på videregående skole og være tilknyttet universitetet. I stedet ble enhetslærerbegrepet i etterkrigstiden relatert til en sosialpolitisk og demokratisk målsetting om å utdanne klasselærere som kunne undervise og ivareta både enkeltelever og det sosiale miljøet i klassen, gjennom hele skoleløpet. Målsettingen førte blant annet til utvikling av en generisk lærerutdanningsmodell som la vekt på sosialpsykologisk og metodiske kunnskaper, og til samordning av lærerutdanningsstrukturen på lærerskolens premisser. Artikkelen har videre pekt på konturene av et nytt enhetslærerideal i vår tids lærerutdanning. På ny ser vi en

⁴⁷ Larsen 2016.

samordning av lærerskolestrukturen, denne gang på universitetets premisser. Samtidig er universitetsstrukturen selv i endring. Begrepet og målsettingen om å utdanne enhetslærere kan ut fra dette tolkes som en “flytende signifikant” i den norske lærerutdanningsstradisjonen. Ikke minst derfor er et historisk blikk på enhetslærerbegrepets skiftende betydninger relevant.

SUMMARY

The article investigates how the ideal of *enhetslærere*, i.e. comprehensive teachers, has played a significant role in the development of Norwegian teacher education in the twentieth century, and in particular in teacher education reforms in regard to the expansion of the comprehensive school in 1969. *Enhetslærer* as a concept referred, in that period, to a teacher who was prepared to work in a fully comprehensive school, combining primary and lower secondary level education. The ideal was reflected in a structural organisation of the teacher education within the college framework and in a relatively broad curriculum that was believed to qualify the teacher for teaching in all subjects at all levels through 9-10 years of schooling. The ideal also contributed to an emphasis on the teacher’s social and democratic skills that could qualify them for the task of social integration within the classroom. In sum, the ideal of *enhetslærer* contributed to a long-lasting generic teacher education model in Norway, and to generations of teachers with a social-cum-political orientation.

However, the article also points to an earlier more academic idea of *enhetslærere* in the history of Norwegian teacher education that differed from the one investigated. Further, the article asks if a renewed ideal of *enhetslærer* also shapes the development of both structure and content of teacher education today? The conclusion points to the changing significance over time of the *enhetslærer* concept and ideal, and sees it as being a so-called “floating signifier” in the Norwegian teacher education tradition that has to be investigated historically.



Turid Løyte Harboe (f. 1968) er cand.polit. fra Universitetet i Oslo og lektor i pedagogikk for NLA høgskolen samme sted. Hun har lang erfaring fra vitenskapelig og fagpolitisk arbeid i den norske universitets- og høgskolesektoren. Hennes faglige interessefelt ligger i skjæringspunktet mellom pedagogisk filosofi og pedagogisk historie, og hun har særlig arbeidet med pedagogikk- og lærerutdanningshistorie ut fra et dannelsesperspektiv. De siste publikasjoner er: *Pedagogikk – mellom fag og politikk* i: von Wright, M. og Kvernbekk, T. (2018) *Barnet og deres voksne*. Oslo: Cappelen Damm Akademiske, og *Om lærerne og den norske kultur- og samfunnsutviklingen* (2016) I: Kvamme, O-A, Kvernbekk, T, og Strand, T. *Pedagogiske fenomener*. Oslo: Cappelen Damm Akademiske.

LITTERATUR

- Baune, T. A. (1991). Fag og politikk i Lærerutdanningsrådets historie. I K. S. Melbostad, K. K. Grøndahl, I. Lønning, og N. Mæhle. *Med viten og vilje mot et lærerrikt samfunn? Perspektiver på norsk lærerutdanning* (s. 371–391). Oslo: Universitetsforlaget.
- Bjerknes, V. (1928). *Falsk og ekte enhetsskole. Et innlegg mot åndelig avrustning i anledning av den parlamentariske skolekommisjons innstilling*. Oslo
- Chandler, D. (2007). *Semiotikk*. London/New York: Routledge.
- Dahl, H. (1959a). *Norsk lærerutdanning fra 1814 til i dag*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dahl, H. (1959b). Enhetsskoletanken og lærerutdanningen. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*(2), (s. 49–61).
- Forsøksrådet for skoleverket (1967). Lærerutdanningen. Målsetting og fagplaner. Et forslag til reform fra Forsøksrådet for skoleverket. *Forsøk og reform i skolen* (13).
- Hagemann, G. (1992). *Skolefolk. Lærernes historie i Norge*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Halvorsen, H. (1999). *Hundre år på lag med lærerutdanningen 1899–1999*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Helsvig, K. (2005). *Pedagogikkens grenser. Kampen om norsk pedagogikk ved Pedagogisk forskningsinstitutt 1938–1980*. Oslo: Abstrakt forlag AS.
- Helsvig, K. (2017). *Reform og rutine. Kunnskapsdepartementets historie 1945–2017*. Oslo: Pax Forlag.
- Høigård, E. og Ruge, H. (1971). *Den norske skoles historie. Ny utgave*. Oslo: J. W. Cappelens Forlag.
- Innst. S. nr. 111 (1964-65). *Innstilling fra kirke- og undervisningskomiteén om lærerutdanning*.
- Jordheim, K. (1973). Læreren i gammel og ny skole. En studie av klasselærerbegrepet brukt som referanse i norsk grunnskole og lærerutdanning. *Forsøk og reform*(11). Oslo: Universitetsforlaget.
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet (1992-1994). *Rammeplan for 4-årig Allmennlærerutdanning*. Norgesnettverket.
- Kyrkje- og undervisningsdepartementet/Lærerutdanningsrådet (1965). *Undervisningsplan for den 2-årige og 4-årige lærarskolen*. Oslo: Grøndahl & Sønns Forlag.
- Lange, E. (1998). *Samling om felles mål 1935-1970. Norges historie*, bind 11. Oslo: Aschehoug.
- Larsen, J.E. (2016). Academisation of Teacher Education. Sites, Knowledge Cultures and Changing Premises for Educational Knowledge in Norway and Denmark. I Hoffmann-Ocon, A. & Horlacher, R. (red.). *Pädagogik und pädagogisches Wissen. Pedagogy and Educational Knowledge. Ambitions and Imaginations in Teacher Education*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkardt.
- Nordland, E. (1960). Lærerutdanning for 9-årig skole. *Norsk skuleblad*(24), 1312–16.
- Ot. prp. nr. 40 (1953-54). *Lov om forsøk i skolen*.
- Ot. prp. nr. 20 (1960-61). *Lov om utdanningskrav for lærer i skolen*.
- Ot. prp. nr. 59 (1966-67). *Lov om grunnskolen*.
- Sivertsen, H. (1946). Demokratisk og nasjonal oppseding i norsk skole. *Sak og samfunn*(15), Bergen: John Griegs Forlag.
- Slagstad, R. (1994). Arbeiderpartistaten som skolestat. *Nytt Norsk Tidsskrift*(11), (s. 221–233).
- Slagstad, R. (1998). *De nasjonale strateger*. Oslo: Pax Forlag.
- St. meld. nr. 9 (1953–54). *Om tiltak til styrking av Skoleverket*. Kyrkje- og undervisningsdepartementet.
- St. meld. nr. 69 (1963–64). *Om lærerutdanning*.
- Telhaug, A. O. og Mediås, O. A. (2003). *Grunnskolen som nasjonsbygger. Fra statspietisme til nyliberalisme*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Thue, F. W. (2006). *In Quest of a Democratic Social Order: The Americanization of Norwegian Social Scholarship 1918-1970*. Dissertation submitted for the degree Doctor Philosophiae. Faculty of Humanities, University of Oslo.
- Thue, F. W. (2016). Lærerrollen lag på lag – et historisk perspektiv. I *Ekspertgruppa om lærerrollen. Om Lærerrollen. Et kunnskapsgrunnlag* (s. 41-67). Fagbokforlaget: Bergen.

- Volckmar, N. (2005). *Solidarisk samværskultur og kunnskapssolidaritet*. NTNU Dr. polit-avhandling.
- Wiborg, S. (2001). The Danish tradition in teacher education: Panacea or dead end road? I *Metodika*, Vol. 3, br. 5, (p. 7–88).

"NU ER DET BARE ET ARBEJDE"

– bindinger på arbejdstiden og faglige selvforståelser under pres

AF ASKE STIGEMO

Artiklen analyserer, hvordan folkeskolelæreres faglige selvforståelser forhandles i forhold til lærerarbejdets tidsmiljø. Den sociologisk funderede artikel tager afsæt i perioden efter 2014, hvor lærerne skulle arbejde under arbejdstidsloven, LOV 409, og hvor især tilstedeværelseskravet udfordrede lærernes faglige selvforståelser. I artiklen eksemplificerer forfatteren, hvordan lærerne tilgik bestemte arbejdsorienteringer i deres løbende forhandlinger med de rammebetingelser og bindinger på tiden, som tilstedeværelseskravet og arbejdstidsloven skaber. Artiklen viser således, hvordan læreres identifikationer med lærerprofessionen kobler sig til vilkår i tidsmiljøet og de deraf forhandlede meningsskabelser, der finder sted ved ændringer i organiseringen af lærerarbejdet i tid og rum.

INDLEDNING

"Jeg har altid haft det sådan, at jeg var lærer. Og det var jeg jo hele tiden, synes jeg. Nu er det bare et arbejde. Altså nu går jeg bare på arbejde. Og det kan jeg godt mærke, at det er en ændring. Altså hvor tidligere, der kunne jeg godt have det sådan, at hvis folk de spurgte mig, så var jeg skolelærer. Nu, hvis folk de spørger mig, hvad jeg laver, så arbejder jeg på den her skole."¹

Citatet stammer fra et interview med en folkeskolelærer på en mindre landsbyskole på Lolland-Falster. Læreren blev interviewet til mit ph.d.-projekt, der skulle undersøge, hvilke erfaringer lærerne gjorde sig med implementeringen af henholdsvis folkeskolereformen og arbejdstidsloven, LOV 409,² der blev implementeret i årene 2013-14. Jeg ville undersøge, hvilken betydning *tid* fik i lærernes arbejde med at implementere de to reformer. Eller mere specifikt: Hvad der kendetegnede lærernes respons på større ændringer i lærerarbejdets tidsmiljø.³

¹ Pernille, interview 2015.

² Regeringen 2013, LOV 409.

³ Alvin et al. 2006, Holt et al. 2013, Christensen 2017, Stigemo 2020.

Tillægget af *miljø* til tid peger på, at den måde, tid indgår i tilrettelæggelsen af arbejdsdagen, også påvirker dem, der arbejder i tiden. Arbejdsdagen kan være opmålt i timer, minutter og sekunder. Det kan være dikteret via tiden, hvornår der skal laves hvad, og ofte er der særlige kendetegn ved arbejdstiden, som er illustrative for arbejdets karakter. Der kan også være stor forskel på de produktivets- og tidsrationaler, som er dominerende i forskellige typer af arbejde. Produktivets- og tidsrationalet bag stempel- og stopurets opmåling af fabriksarbejderens aktiviteter er væsensforskellig i sin tilblivelse fra den måde, tiden har været tilrettelagt hos folkeskolelæreren. Selvom der i lærerarbejdet ofte er et skema, der strukturerer dele af arbejdsdagen, har lærerne historisk set haft stor indflydelse på tilrettelæggelsen af deres arbejdsdag. Og i lærerarbejdet er produktivetsrationalet ikke på samme vis koblet op på at skulle tilføre produktet en merværdi rettet mod et videresalg. Lærerarbejdet handler ikke, i hvert fald ikke direkte, om vækst, men om at uddanne og danne elever, og det er ofte forstået og formuleret som en velfærdsprofessionel opgave. I de to karakteristikker er der traditionelt set store forskelle på de objektive tidsbetingelser, som individet direkte eller indirekte er underlagt. Det er forskellige tidsmiljøer at arbejde og leve i. Tiden kan således være en kilde til mening og belastning i begge tilfælde, men der er væsensforskelle på tidsmiljøets karakteristika, og hvordan de opleves at være i. Samtidig udvikler der sig gennem forståelserne af faglighedens særkendetegn også specifikke subjektive forståelser af, hvilken type af tid der bedst understøtter hvilken type af arbejde.

Forskning i folkeskolelærernes arbejdsliv havde i årene op til de to store reformer af lærerarbejdet karakteriseret lærernes tidsmiljø som udpræget grænseløst.⁴ Det vil sige, at der med tiden var kommet utydelige grænser for, hvornår lærerne skulle arbejde med hvad, hvem der ledte hvem, samt at der var få eller ingen tydelige grænser mellem deres arbejds- og fritid.⁵ Dette gjaldt indtil arbejdstidsloven, LOV 409, blev vedtaget af et politisk flertal, idet loven satte en definitiv grænse mellem arbejdstid og fritid, samt bestemte, hvor lærerne skulle opholde sig i deres arbejdstid – nemlig på skolen. LOV 409 harmonerede umiddelbart ikke med beskrivelserne af læreren som en selvledende projektorganiseret ildsjæl. Omvendt kunne LOV 409 måske medvirke til et opgør med de udtalte belastninger, der var forbundet med et arbejde, hvor så mange af grænserne var diffuse. I interviews til mit ph.d.-projekt fortalte lærerne dog om, at de godt nok havde fået mere fritid, og at det var en lettelse at kunne køre hjem i eftermiddagslyset, inden mørket faldt på, men at det for mange af lærerne var på bekostning af, at passionen, engagementet og glæden var forsvundet.⁶

Selvom de fleste lærere således fik genetableret en form for tålelig rytme, der dæmmede op for det grænseløse arbejde – og endda senere fik noget af den tabte

⁴ Holt et al. 2013.

⁵ Holt et al. 2013, Christensen 2017.

⁶ Christensen 2017.

fleksibilitet tilbage samt mere sammenhængende forberedelsestid – var det tydeligt, at indgrebet og ændringen af arbejdstiden havde forandret deres identifikation med arbejdet som folkeskolelærer. På tværs af interviewene var der således en fælles stemme i Pernilles formulering, at ”nu er det bare et arbejde”. Lærerne gav udtryk for vanskelige bearbejdnings af reformernes konkrete procesforløb, hvor de førte sig ’kørt over’ i forhandlingsforløbet. Der var også de oplevede vanskeligheder ved at indarbejde reformerne: Arbejdstidens tilrettelæggelse og de nye krav til struktureringen af en længere og mere varieret skoledag, hvor lærerne bl.a. skulle have mere bevægelse ind i skoledagen, facilitere understøttende undervisning som et nyt fag på skoleskemaet, arbejde mere sammen med pædagoger og via en præcisering af Fælles Mål tænke læringsmål mere ind i undervisningen samt kunne tilbyde lektiehjælp.⁷

Artiklen giver på den baggrund et indblik i centrale udvekslinger, som lærerne foretog mellem deres opfattelser af tidens betydning i relation til deres faglige selvforståelser, og hvordan ændringerne af deres arbejdstid skabte centrale ambivalenser i deres afvejninger mellem tid og faglige selvforståelser. Hensigten er at fokusere på lærernes arbejdsorienteringer for at undersøge, hvilke forhandlinger de foretager af deres identitetsmæssige selvforståelser under de karakteristika for arbejdstiden, som var definerende for tidsmiljøet under LOV 409. Genstandsfelt er derfor: Hvordan nøglefortællinger om deres professionsidentitet⁸ var forankret i forståelser af sammenhænge mellem, hvad der blev oplevet som vigtige måder at være lærer på, de krav, som de følte, de måtte indfri, og den type af tid, der blev stillet til rådighed efter indførelsen af LOV 409.

EMPIRI

Artiklen bygger på empiri indsamlet gennem forskellige typer af kvalitative metoder i arbejdet indsamlet i forbindelse med min ph.d.-afhandling i årene 2014-17.⁹ I forbindelse med ph.d.-arbejdet blev der foretaget interviews på to københavnske skoler og seks skoler på Lolland-Falster. 15 lærere blev fulgt over tid, men med varierende intensitet. Alle de interviewede lærere blev interviewet to gange med et halvt til et helt års mellemrum ud fra et ønske om følge lærernes håndteringer, tilpasninger i forhold til reformernes tilblivelse og tilpasninger over tid. Jeg interviewede både yngre og ældre lærere, lærere med både lidt og med megen erfaring. I artiklen trækkes på empiri fra seks af de interviewede lærere. De er udvalgt for at repræsentere et forskelligartet udsnit af orienteringer i overlappet mellem faglige selvforståelser, forskellighed i erfaring samt forskelle i forståelser af lærerrollen og deraf forskellige koblinger til ændringer i tidsmiljøet. Målet er ikke at koble lærernes erfaringer til generationelle typologier, men i stedet at eksemplificere, hvordan

⁷ Regeringen 2013.

⁸ Wackerhausen 2004.

⁹ Christensen 2017.



I forbindelse med overenskomstforhandlinger i 2013 udbrød der konflikt mellem folkeskolelærerne og KL. Uenigheden førte til en 25 dages lang lockout og et politisk indgreb med vedtagelsen af LOV 409. Denne arbejdstidslov medførte tilsammen med Folkeskolereformen, at mere undervisning og nye aktiviteter på skoleskemaet skulle udføres med mindre fleksibilitet og et krav om tilstedeværelse (foto, Jacob Ehrbahn/ Polfoto).

læreres forhandlinger med sig selv om faglighed bliver til i koblinger med afkodninger af tidsmiljøets rammebetingelser for deres faglige virke: Hvad der er vigtigt at gøre, nå og leve op til inden for den rammesatte arbejdstid.

FOLKESKOLENS ARKÆOLOGISKE LAG

I en given historisk periode vil der typisk eksistere flere samtidige arkæologiske lag af reformer.¹⁰ Folkeskolen hviler eksempelvis på flere 'arkæologiske lag' af ideologier, pædagogiske tanker, styringsregimer og reformindgreb samt nationale opdrag til folkeskolens samfundsmæssige formål og virke. De mange betydningstilskrivninger kan betragtes som selvstændige sedimenterede (bundfaldne) 'aflejringer', men i praksis er lagene sammenfiltret. Ofte kan de tilmed opleves som modsatrettede og svært forenelige. Et socialdemokratisk ideal om inklusion, lighed og social mobilitet gennem et uddannelsessystem for alle¹¹ eksisterer eksempelvis som et sedimenteringslag parallelt med en bevågenhed over skolernes faglige præstatio-

¹⁰ Askling et al. 2016: 32-33.

¹¹ Blossing et al. 2014.

ner,¹² som igen skal udfoldes inden for mere klassiske nationalkonservative kundskabskrav.

Lærernes faglige selvforståelse er påvirket af historiske lag af krav og forventninger, der ikke altid kan forenes, og som kan skabe krydspres og spændinger. Forskellige generationer af lærere gennemlever reformer, tilgår forskellige uddannelser og udvikler forskellige forståelser af lærerarbejdets formål, krav til færdigheder og kompetencer.¹³ Implementeringen af reformer eller nye bestemmelser for arbejdstiden sker ikke i et historisk vakuum, ligesom de ikke sætter en helt ny kontekst for lærernes faglige selvforståelser. De bliver et tillæg, korrektiv eller potentielt en modstandsfigur og deraf et nyt eller kortvarigt tillæg til eksisterende idealer, krav og normer. En nyuddannet lærer kan møde skolen med uddannelsens socialisering som indgang og et bestemt ideal for sit fremtidige virke, for derefter at træde ind på skolens arena, hvor der allerede eksisterer traditioner, lag eller rester af bundfaldne sammenfiltrede forståelser af professionens virke, mål og formål. Derudover vil læreres forståelse af rolle, identitet og kollektivt producerede selvforståelser ofte være påvirket af genfortællinger om fortiden, der ofte optræder som stiliserede iscenesættelser af arbejdets særkendetegn, der også påvirker, hvordan lærerne modtager nye ideer og krav.¹⁴ Når jeg i artiklen fokuserer på de forandringer, som LOV 409 medfører for en lærers selvforståelse, er det med det in mente, at kulturelt forankrede nøglefortællinger om rigtige og forkerte lærerroller allerede eksisterer som led i lærernes fortolkningsrepertoire.

PROFESSIONALISME OG KRYDSPRES

Arbejdstidsloven, LOV 409, var en styrings- og effektiviseringsreform. I det politiske reformdesign var indgrebet i arbejdstidsaftalen fra 2008 et vigtigt sidestykke til, at hovedlinjerne i folkeskolereformen kunne føres ud i livet. Med vedtagelsen af LOV 409 blev arbejdstidsaftalen fra 2008 (A08) og alle lokalaftaler afskaffet og bl.a. erstattet med et tilstedeværelseskrav og øget ledelsesbeføjelser over lærernes arbejdstid. Styringsrationalet var, at folkeskolens ledere skulle tildeles større frihed til at indfri de centralt fastsatte mål. Det skulle også ske ved at reducere det omdiskuterede timetælleri.¹⁵ Skoleledelserne skulle lokalt kunne udnytte lærernes arbejdstid og ressourcer mere effektivt for at højne skolernes faglige resultater. Som Kommunernes Landsforening (KL) formulerede rationale: "Fokus flytter sig fra, hvad vi gør, til hvad der kommer ud af det, vi gør (...). I den traditionelle styring af skolen har hovedfokus været på input/output og i mindre grad på outcome".¹⁶ Arbejdstidsloven skulle tilmed muliggøre, at folkeskolereformen kunne afholdes udgiftsneutral.

¹² Regeringen 2013, Askling et al. 2016: 41.

¹³ Thue 2017.

¹⁴ Thue 2017.

¹⁵ Due & Madsen 1990, Mailand 2015.

¹⁶ KL 2013: 5.

LOV 409 var kulminationen på en årtier lang konflikt om ledelses- og styringsretten over lærernes arbejdstid samt ikke mindst arbejdsgivernes forsøg på at bryde med Danmarks Lærerforenings relativt stærke monopol eller kontrol over folkeskolens arbejdsvilkår.¹⁷ Arbejdstidsloven skulle sammenvirkende med folkeskolereformen i 2013¹⁸ være med til at styrke den danske folkeskoles faglige resultater, elevernes trivsel og sidst men ikke mindst forbedre folkeskolens position i de internationale komparative undersøgelser af elevernes læring såsom PISA.¹⁹

Reformerne var tidstypiske for bredere udviklingstendenser. Eksempelvis udspillede der sig en lignende konflikt i Norge i 2014 mellem KS – Kommunesektorens organisasjon og lærerne.²⁰ I Norge var der ligeledes et politisk mål om at styrke skolens læringsresultater, præstationer og derved den nationale konkurrenceevne gennem reformer.²¹ Folkeskolens udvikling har ligeledes været sat i relation til indførelsen af mere neoliberale markedsbaserede konkurrencelogikker i eksempelvis sammenligninger af skoler, rankings eller brug af kvalitetskontrakter mellem forvaltning og skole.²² Det var i dansk såvel som norsk kontekst et politisk forsøg på at formulere en New Deal for grundskolerne.²³ Både i Danmark og i Norge var grundskolen udsat for politiske problematiseringer og mistillidserklæringer til, hvorvidt lærerne på deres stående metode og vidensgrundlag var i stand til at indfri de krav, der blev sat af stat og offentlighed til undervisningen af børn og unge.²⁴ Det skete ikke mindst i takt med, at resultaterne fra de internationale undersøgelser som f.eks. PISA tikkede ind, og school-effectiveness bølgen bredte sig internationalt i 1990'erne og op gennem 2000'erne.²⁵

Som den britiske forsker Julia Evetts har beskrevet, er der – typisk under styringsformen New Public Management – blevet stillet et offentligt krav til stater og deres institutioner om at blive mindre, billigere og mere effektive samtidig med, at der skal leveres bedre offentlige serviceydelser og udvikles mere professionelle praktikere.²⁶ På lignende vis er folkeskolen også blevet underlagt et krav om at retfærdiggøre ressource- og tidsforbruget i relation til de faglige præstationer. Læring betragtes her som folkeskolens kerneprodukt, som er det, skolen producerer. Evetts peger i forhold til løbende professionaliseringsprocesser således på to typiske typologiske særtræk ved moderniseringsprocesserne.

¹⁷ Due & Madsen 2015, Mailand 2015.

¹⁸ Regeringen 2013.

¹⁹ KL 2010, 2012, 2013, Regeringen 2013.

²⁰ Se f.eks. Askling et al. 2016.

²¹ Thue 2017.

²² Ball 2003, Askling et al. 2016, Blossing et al. 2014, Christensen 2017.

²³ Thue 2017.

²⁴ Laursen et al. 2006.

²⁵ Krogh-Jespersen 2002.

²⁶ Evetts 2009: 249.

For det første en opstået professionalisme, der kommer til syne gennem øgede krav til selvreguleringskompetencer f.eks. for læreren eller lærerteamet.²⁷ I styringen via selvreguleringskompetencer udøves der primært kontrol på afstand eller gennem bløde former for ledelse. Der er ikke nødvendigvis en daglig synlig leder, der leder på fagligheden, men læreren eller lærerteamet kan i stedet være styret af både centrale og lokale måltal, test m.m., som de skal indfri eller orientere sig mod. For det andet pointerer Evetts, at en professionalisme inden for en diskurs om selvkontrol også kan fortolkes ideologisk gennem den intense identifikation med arbejdet, som ikke mindst kendetegner mange professioner, og som direkte kan lede til selvudnyttelse i professionens navn.²⁸ I en sådan optik praktiserer den professionelle en arbejdsidentitet og dyrker en kulturel forståelse, hvor det professionelle virke fortolkes som indskrænket, illegitimt eller uprofessionelt, såfremt udøvelsen begrænses af f.eks. tid eller ledelse. Det vigtige er at udleve den rigtige måde at udføre arbejdet på uden faglige kompromiser. Motivationen og engagementet er i en sådan optik vigtigere som moralske pejlemærker end det antal timer, der bruges på at nå til resultatet.

Der kan argumenteres for, at folkeskolelærerne har undergået elementer fra begge typologiske kendetegn samt, at det i lyset af ydre styringstendenser er blevet skabt et ikke uproblematisk krydspres på lærerne. Der er blevet skabt større krav til selvreguleringskompetencer, som det ses i team- og forældresamarbejdet,²⁹ ligesom der er sket en øget brug af projektorganisering, hvor lærerne selv løbende tilrettelægger temauger eller praktiserer flydende skemaer. På samme måde har der fundet en væsentlig øget grad af informations- og kommunikationsudvekslinger sted med bl.a. kolleger og forældre.³⁰ Endelig er der sket en vægtning af nationale mål og brug af lokale styringsparametre såsom løft af karaktergennemsnit, der er eksempler på, hvordan der udøves kontrol på afstand. Der er i tillæg hertil samtidig opstået et øget dokumentationskrav i mange nordiske skolesystemer³¹ i kølvandet på at kvalitetskontrollere skolerne gennem såkaldte 'accountability instrumenter'.³² Her tildeles der øget råderum indadtil koblet med større krav til målbare indikatorer for f.eks. trivsel og præstationer som karakterløft udadtil, ofte bundet op på lokale, kontraktuelle bindinger for skolens udvikling. Og nye opgaver stiller nye krav til brugen og prioriteringen af arbejdstiden. Som den svenske forsker Carola Aili påpeger, er lærerne ofte tvunget til at udvikle en kompetence i tidsprioritering for at kunne overleve i de konfliktende krav og hensyn i et arbejde præget af afbrydelser og forstyrrelser.³³

²⁷ Evetts 2009: 251.

²⁸ Evetts 2009: 252.

²⁹ Wiedemann 2002, 2005, Knudsen 2010.

³⁰ Kamp et al. 2011, Holt et al. 2013: 115-34.

³¹ Aili 2013.

³² Blossing et al. 2014.

³³ F.eks. Aili 2007, 2013.

I forhold til Evetts' anden typologiske forståelse af professionalism kan der argumenteres for, at der eksisterer en særlig kultur moralsk ideologisk orientering, der kan lede og har ledt til 'selvudnyttelse' eller 'gratisarbejde'. I professionsidealet bliver læreren ofte beskrevet som ildsjælen, der opfinder sit materiale fra bunden, altid er årvågen efter inspiration til nyt materiale og altid står til rådighed for elever, kolleger og forældre. Et ideal, hvor lærerens virkelyst og faglighed ikke skal begrænses af timetælleri, ledelse eller kvalitetskontrol. Lærearbejdet i grundskolen har således gennemgået en længere række af udviklingstræk, der skaber et større krydspres på arbejdstiden samtidig med, at der eksisterer forskellige idealfigurer for, hvilken professionsidealiseret lærerkaraktistik det er vigtigt at praktisere som led i lærergerningens ånd. Derudover er lærerne underlagt en øget kritisk bevågenhed rettet mod, hvorvidt deres metodologiske arbejde hviler på et forskningsbaseret grundlag og - jf. Evetts - dermed skal føre til bedre professionelle for de samme eller færre økonomiske ressourcer.



TIDSMILJØER

Som nævnt i indledningen forstår jeg *tidsmiljøet* som udspændt mellem subjektive erfaringer med tiden, der eksisterer i relation til de objektive betingelser for tiden. Tid eller temporalitet medvirker til at skabe de specifikke praksisser, som kendetegner en skole. Tiden former og formes via de praksisser, som skolens lærere og elever lærer at begå sig i. Praksisser der opleves som selvfølgelige, uden at de er

uforanderlige.³⁴ Når læreren og eleven i fællesskab deltager i en praksis, så accepteres samtidig de tilknyttede normer for adfærd i den type af tidsrum. Ifølge normen skal eleven lytte og følge lærerens instruktioner til timen er slut. Når frikvarteret indtræffer, aktiveres et nyt sæt normer for tiden. Læreren kan også vælge at bryde med etablerede undervisningsnormer ved at arbejde i mere flydende tid gennem tilrettelæggelse af projekter og tematikker. Og eleven kan vælge at modsætte sig kravet om at skulle sidde stille og gøre, hvad læreren siger, indtil timen ringer ud. Derimellem foregår løbende forhandlinger om, hvordan tiden i arbejdet kan og skal struktureres, og der opstår ofte markante rytmer, der kommer til at kendetegne arbejdet. I lærerarbejdet har rytmerne især været bundet op på skemaets tilrettelæggelse af undervisning og forberedelse. På den måde bliver tidsmiljøet skabt gennem måden tiden indvirker på, medieres og opleves subjektivt gennem deltagelsen i de måder, som praksisser for f.eks. undervisning og forberedelse er organiseret på i tid og rum.³⁵ Grundrytmer og genkendeligheder formes især af arbejdets traditioner, rutiner og vaner, og arbejdsmønstre synliggør sig som tidskulturelle praksisser. Identitetsmæssigt indadtil kan stabile tidsstrukturer ligeledes give en stabil referenceramme at trække på. Når forholdet mellem arbejdsrytmer, faglighed og tid opleves som relativt overensstemmende, kan tidsmiljøet opleves som harmonisk, da det understøtter, hvad der stilles af krav til udførelsen af arbejdet samt, hvad det opleves som vigtigt at have tid til.³⁶ Omvendt destabiliseres tidsmiljøets grundstrukturer af de forandringer og uforudsigeligheder, som griber ind i de vante måder at udføre arbejdet på eller ved, at der opstår centrale tidskonflikter mellem modsætningsfulde rationaler eller udgrænsning af betydningsfulde værdiorienteringer i arbejdet.³⁷ Her ændres der på den gensidige vekselvirkning mellem faglige selvforståelser og rammebetingelserne.

Når der opstår for store spændinger mellem tilskrivninger af krav til arbejdet, dets betydning og lærernes forventninger til arbejdets indhold, kvaliteter og formål, og hvad tidsmiljøet reelt kan understøtte, kan der opstå ambivalente spændinger eller belastninger. Det sker på grund af udelukkelsen af de betydningstilskrivninger i arbejdet, der opleves som vigtige og meningsfulde.³⁸ Lærerne tilgår en sådan forståelse af arbejdets kvalitative tidsdimensioner ved at afveje og afstemme muligheder for at praktisere deres faglighed inden for de tilstedeværende tidsstrukturer. I lærernes forvaltning af tidens dimensioner bliver det faglige skøn³⁹ og handlerum dermed koblet til arbejdets tidsstrukturer. Tidsmiljøet er i den henseende beroende på en dobbelthed. Der er den objektive meningstilskrivning til feltet udefra, hvad arbejdsgiveren eller lederen pålægger, at tiden skal bruges på, over

³⁴ Orlikowski & Yates 2002.

³⁵ Lund et al. 2014, Orlikowski & Yates 2002, Allvin et al 2006.

³⁶ Allvin et al. 2006, Lund et al. 2014, Holt et al. 2013.

³⁷ Hirvonen & Husso 2012.

³⁸ Kamp 2011.

³⁹ Freidson 2002.

for den enkelte lærers oplevede erfaring i forhold til, hvordan det fagprofessionelle handlerum bør udmøntes i praksis gennem sit faglige skøn af tiden.⁴⁰ Et tidsmiljø kan dermed være genstand for konfliktuelle og ambivalente erfaringsdannelser i forsøget på at finde overensstemmelse mellem modsatrettede krav og ambitioner i arbejdet, der ofte fremstår som særligt belastende, når økonomiske reformer eller rationaliseringsprocesser begrænser centrale dele af arbejdets meningsfylde såsom omsorgen, nærværet, fordybelsen m.m.⁴¹ Modsætninger eller krydspres kan danne grundlag for typer af erfaringsbearbejdnings, hvor lærerne forhandler med sig selv eller sin faglige identitetsforståelse om, hvordan deres orientering i arbejdet skal forstås og tilgås.

ARBEJDSORIENTERINGER

Artiklen trækker på en magtbaseret forståelse af, hvordan forholdet mellem tid, fagidentitet og meningsfuldhed afstemmes og kommer til udtryk som orienteringer i arbejdet.⁴² Som tidligere påpeget vil lærere møde og socialiseres ind i kulturelle nøgleforståelser af deres professionsfelt, der også er tidskulturelt informeret. En orientering er her at forstå som specifikke identifikationer med arbejdet eller bestemte måder, som arbejdet tilskrives mening. Hvis reformer kan have til formål at få de ansatte til at identificere sig med f.eks. bestemte mål, kan individer set fra en magtopsik altid vælge at modsætte sig identifikationskravet eller udøve modstand. De kan gennemskue og ironisere reformens rationaler som 'varm luft' eller proklamere, at reformens intentioner eksisterer afkoblet fra virkelighedens reelle udfordringer. Således kan reformers effekt også overvurderes, da de møder allerede stærke og velbegrundede orienteringer om mål og formål. Identifikationer med specifikke orienteringer kan være forskellige fra lærer til lærer og eksempelvis optræde som generationelle markører. Som når en 'yngre' skolelærer fortæller, at: "Der er altid en eller to, der lige skal... Jeg kalder det øffe", for at pointere, hvordan der fra hendes mere positivt stemte perspektiv findes ældre arketypisk kritiske og forandringsresistente lærere. Andre lærere trækker omvendt på en figur om den kaldsstyrede lærer som typologisk professionsidentitet.⁴³

Artiklen trækker således på en forståelse af lærere som aktive aktører, der individuelt og kollektivt fortolker deres orienteringer. Forsøg på at iværksætte 'identitetsreguleringer' møder derudover ofte modstand på baggrund af de kulturelt forankrede selvbilleder, der er trøge i deres væsen og ophav. Ved større identitetsmæssige forstyrrelser, centrale meningstab eller ligefrem radikale brud i den fagprofessionelle selvforståelse kan der opstå følelsesmæssige reaktioner såsom frustration, vrede og skam. Reaktionerne aktiverer bredere ambivalente følelser af ubehag,

⁴⁰ Christensen 2017, Stigemo 2020.

⁴¹ Se f.eks. Hirvonen & Husso 2012.

⁴² Alvesson & Willmott 2002; 2003.

⁴³ Evetts 2009.

der bl.a. kan lede til regulære modstandsudtryk såsom kritik, vrede, opsigelse eller mere kropslige udtryk såsom stress, depression, udbrændthed m.m.⁴⁴

FRA FLEKSIBILITET TIL NYE TIDSBINDINGER

Tilstedeværelseskravet udgør som nævnt en central historisk omvæltning i udviklingen af lærernes tidsmiljø. Ud over skemaets bindinger på tiden betyder indførelsen af arbejdstidsloven, LOV 409, at der kommer en fast binding på arbejdsdagens begyndelse og afslutning. Der etableres en grænse for arbejdets omfang. Fra at kunne strukturere arbejdstiden relativt frit, være selvledende i tilrettelæggelse af arbejdet og selvstændigt kunne afstemme forholdet mellem arbejdsopgaver og de timer, som ugen stiller til rådighed, medfører LOV 409, at fleksibiliteten udadtil erstattes af bindinger.

I den store omstilling fra en fleksibel tilpasset arbejdsuge til en fastlagt bundet arbejdsuge bliver det særdeles vanskeligt at få skabt en ordentlig grundrytme i arbejdet. Lærerne begynder at orientere sig mere strategisk til udnyttelsen af tiden. Subjektivt opleves tiden anderledes. Flere lærere oplever, at tiden bliver 'kunstig', når de skal blive på skolen, hvis der ikke umiddelbart er mere at lave. Så bliver det "noget underlig tid, fordi man ikke kan bestemme selv," som Pernille siger, hvorefter hun tilføjer: "Forleden sad jeg og ryddede op på mit H-drev, fordi jeg ikke vidste, hvad jeg skulle tage mig til".⁴⁵ Eller som læreren Emilie beskriver skiftet:

"Jeg synes, det var mærkeligt, at jeg skulle i princippet smide, hvad jeg havde i hænderne, klokken ti minutter over tre. Fordi nu havde jeg fri. Altså jeg synes, det var underligt, og det var svært, fordi det gjorde, at den sidste tid, man sad, det var ikke så effektivt. Fordi hvis man kiggede på klokken og sagde, jeg skal nå de her tre ting, det kan jeg ikke, jeg har tyve minutter. Så synes jeg faktisk, det var lidt svært at prioritere, hvad der skal med. Fordi jeg skal nå det hele inden i morgen, og det kan jeg ikke nå. Så jeg synes, det krævede noget tilvænning at finde ud af strukturere sin tid. Også fordi så havde man et skema, hvor man måske havde noget forberedelse den formiddag, og så havde man ikke mere forberedelse før tre dage efter".⁴⁶

Da LOV 409 iværksættes, resulterer det i, at forberedelsestiden bliver lagt ud i små brudstykker mellem undervisningen. Med de nye krav til prioritering af tiden bliver det risikobetonet at bruge tid på f.eks. at søge inspiration til nyt materiale, fordi det tager tid væk fra en øjeblikksorienteret her-og-nu forberedelse. Skematilrettelæggerne kæmper for at finde en model, hvor lærerne har ordentlige overgange mellem

⁴⁴ Alvesson & Willmott: 626.

⁴⁵ Feltnote 2015.

⁴⁶ Interview 2015.

undervisningslektioner og sammenhængende forberedelsestid for at skabe bedre grundrytmer og i et forsøg på at genskabe de tidskvaliteter fra forberedelsen, som lærerne havde været vant til. Alt i alt skaber LOV 409 en ændring af tidsmiljøet, der sætter lærernes sædvanlige undervisnings- og forberedelsespraksisser samt pædagogiske orienteringer under pres. De ser sig nødsaget til at fokusere på det absolut nødvendige eller at arbejde derhjemme alligevel, selvom de kollektivt har aftalt kun at arbejde på skolen. Meget af det, de plejede at gøre, kan ikke længere lade sig gøre. Alt fra forberedelse og samtale med forældre om aftenen til i en pause at hente kaffe på den nærliggende café. Lærerne beskriver skiftet til at gå fra relativ frihed til at være bundet af tiden. Eller som Mie siger det: "Jeg synes, vi arbejder under nogle forkerte rammer. Som binder os."⁴⁷

SPECIALPÆDAGOGIKKEN SOM ARBEJDSORIENTERING

I interview med lærerne er det en gennemgående tematik, at rammebetingelserne for det specialpædagogiske arbejde forandrer sig efter LOV 409. Dette arbejde er den ekstra pædagogiske overvejelse og indsats, lærerne udfører i undervisningen, for at imødekomme de elever, som tidligere ville være placeret på en specialskole, inden inklusionsloven gjorde det til et lovkrav, at flere elever skulle inkluderes i det almene skoletilbud. Lærerne stiller ikke spørgsmålstejn ved eller rejser kritik af inklusionslovens implikationer eller problematiserer, hvorvidt flere elever skal inkluderes i folkeskolen. De reflekterer dog over de konkrete udfordringer, de møder, i og med, at elever, der har svært ved at trives i undervisningen, stiller større krav til, hvordan undervisningen tilrettelægges og udføres. Tilrettelæggelse af undervisning, der trækker på specialpædagogisk viden, er ifølge lærerne mere tidskrævende i både forberedelsen, selve undervisningen og i opfølgningen. Samtidig betragtes de specialpædagogiske indsatser for nogle af lærerne som en ubetinget del af lærerarbejdets fagmoraliske orientering, hvor det er vigtigt, at alle eleverne finder en måde at trives på i klassen. Der er også flere eksempler på, hvordan det specialpædagogiske arbejde også skaber udtalte ambivalenser og belastninger for lærerne. Ikke mindst, fordi oplevelsen af succes for nogle lærere er meget stærkt koblet til deres egen vurdering af, hvorvidt de formår at udvikle et godt og inkluderende undervisningstilbud. Derfor gør de meget for at ændre på tilrettelæggelsen af undervisningen, indretningen af klasseværelset og arbejde med de menneskelige relationer i klassefællesskabet frem for ensidigt at korrigere eller ændre på de enkelte elever, som har vanskeligt ved at trives i skolen.

Hvor de ældre lærere taler om inklusionsreformen som et skifte i folkeskolens historie, er de yngre lærere i højere grad socialiserede til at se det specialpædagogiske arbejde som en integreret del af lærerarbejdet. Arbejdet med elevernes trivsel sætter samtidig andre krav til tiden. Forberedelse er ikke kun et spørgsmål om at sikre det faglige indhold. Særligt i indskolingen og mellemtrinnet skal der bruges tid

⁴⁷ Interview 2015.

på at tænke over, planlægge, koordinere og udføre det specialpædagogiske arbejde. Der analyseres på elevernes dynamikker og adfærd iblandt hinanden. Lærerne anvender tid på at bruge tid som pædagogisk redskab til strukturering af aktiviteterne. De laver korte tempofyldte indslag, mange skift, viser synligt på tavlen nedtællinger med et digitalt ur for at skabe forudsigelighed for eleverne. Eleverne skal minutiøst vide, hvad der ske i løbet af dagen. De pædagogiske tilrettelæggelser gennem anvendelse af tid betragtes som en forudsætning for, at der overhovedet kan opstå undervisning. Som Pernille opsummerer skiftet:

”Og det er ændring i, altså opfattelsen af det at være lærer, ik. Og jeg synes jo, at tidligere... der synes jeg også, at det var mere det at undervise (...) man har ikke kun undervisningsparate børn. Og det vil sige, at meget af tiden går også med ligesom at arbejde med de børn, som ikke lige er klar til og modtage undervisning (...) det er ikke altid, at man faktisk når at undervise”.⁴⁸

Som Pernille beskriver det, har ændringen af elevsammensætningen ændret på måden, tiden bliver anvendt i undervisningen. De pædagogiske udfordringer skaber sin egen tidsorden. De faste bindinger på arbejdstiden under LOV 409 bliver derfor særligt vanskeligt at håndtere for de lærere, der orienterer sig stærkt mod det specialpædagogiske arbejde, da det er forbundet med meget praktisk arbejde. Både i form af koordinering med kolleger, fagprofessionelle og forældre om børnenes adfærd og udvikling samt meget konkret og i den lavpraktiske tilrettelæggelse af fysisk undervisningsmateriale. Der bliver brugt megen tid på at klippe, klistre, laminere, kopiere materiale samt at indlægge brud i undervisningsaktiviteterne, der skal fungere som specialpædagogiske tidsgreb til at fastholde elevernes koncentration. Som Louise fortæller: ”Laminering [af undervisningsmaterialer] betyder rigtig meget, fedtarbejde med noget klippe og klistre og en masse, hvordan sætter man børnene sammen”. Undervisningen er mere og andet end at tilrettelægge et fagligt indhold.

Samtidig udgør det pædagogiske arbejde en type omsorgs- og trivselsarbejde, der af lærerne opleves som en nødvendighed indadtil, men som udadtil ikke i samme udstrækning opleves som noget, der fremhæves som statusgivende. Der finder med andre ord hierarkiske tidshonoreringer sted, der er betinget af, hvad der i relation til omverdens forståelse af gode skoler fremstilles som statusgivende, fordi det kan styrke skolens image udadtil, og hvor lærernes forudgående indsatser for trivslen ikke i samme grad bliver oplevet som anerkendt. Som læreren Louise sagde: ”(...) nu skulle lærerne blive bedre til, både det faglige, og trivslen skulle vi også til at koncentrere os mere om. Trivslen og det sociale, hvor jeg bare tænker, shit, jeg bruger halvdelen af tiden på det herovre, og har gjort det i otte måneder. Sammen

⁴⁸ Interview 2015.

med det faglige – fordi det hele hører jo sammen.”⁴⁹ Der er med andre ord en modsætning mellem lærernes orienteringer mod et specialpædagogisk (tids)behov og de ydre honoreringer af, hvad tiden bruges på.

KREATIVITET OG LYST SOM ARBEJDSORIENTERINGER

En anden gennemgående tematik blandt interviewerne omhandler, hvordan lærerne som følge af LOV 409 føler sig knægtede på deres fagprofessionelle selvforståelse. I mine interviews er der mange beskrivelser af, hvordan LOV 409 og den øgede styring af den pædagogiske tilgang kobler sig til oplevelser af reduceret fagprofessionel autonomi. Ud over at føle sig dikteret på deres tid føler de sig umyndiggjort af, at en tillidsbaseret arbejdstidsaftale er blevet erstattet af en lov. Som Louise udtrykker det: ”Ah, men det minder mig om, ej men, det ved jeg ikke, men det minder mig om, da jeg var yngre, hjemme hos mor og far og spørge: er det okay, at jeg ikke spiser hjemme i dag.”⁵⁰ Det er en følelse af, at hun nu skal til at spørge de ’voksne’ om lov. En central del af lærernes erfaringsbearbejdnings er således, at to centrale kontroldimensioner i lærernes arbejdsliv bliver udfordret udefra: Den faglige autonomi, der i stigende grad enten udlejres til at blive defineret af læringskoncepter, samtidig med retten til at bestemme over sin egen arbejdstid med LOV 409 bliver indskrænket.

Både direkte og indirekte gives udtryk for, hvordan det opleves umyndiggørende ikke selv at have retten til at administrere og sammensætte sin arbejdsdag. Oplevelsen af tildelt tillid for lærerne handler også om at blive set og anerkendt som dedikerede og selvopofrende på fagets vegne – som engagerede og kreative professionelle, der som led i deres professionelle virke skal have tid og rum til at kunne blive drevet frem via deres indre lyst og passion for tilrettelæggelsen af indholdet i undervisningen. Ændringen i den fagprofessionelle autonomi oversættes for en del af lærerne til en oplevelse af, at netop dedikation, engagement og kreativitet er en vigtig grundbetingelse i lærerarbejdet, der ikke kan eksistere inden for den fastlagte arbejdstid, da tilstedeværelseskravet i både konkret og overført forstand binder kreativiteten og virkelysten. Som læreren Mie siger: ”Det er svært at skulle arbejde under de her rammer, hvor de fortæller os, at du skal være kreativ fra, at du møder ind kvart i otte, til du går hjem klokken seksten. Og så er det slut.”⁵¹

Det er rammen, der begrænser. Mie retter en kritik mod ændringen i råderetten over tilrettelæggelsen af arbejdstiden. Her trækker Mie på en tidsorienteret forståelse af lærerarbejdet, der er funderet på et behov for kreativ udfoldelse, der ikke kan opstå på spontant og på kommando. Udmeldingen kan tolkes som en ideologisk orientering, der eksempelvis har historiske (religiøse) tråde tilbage til et embede, læreren er kaldet til, såvel som det kan tolkes som et udtryk for, at muligheden for

⁴⁹ Louise, interview 2015.

⁵⁰ Interview 2015.

⁵¹ Interview 2015.

at udtrykke sig kreativt i og via arbejdet er vigtigt for hendes oplevelse af meningsfuldhed. Mie laver en kobling mellem kreativiteten som et særtræk ved professionen, der udstråler, at faglig selvstændighed og autonomi i arbejdet er en nødvendighed – på linje med andre mere 'statusgivende' professioner. Mie har således en forståelse af lærerarbejdet som profession, hvor det også bør være en legitim del af fagligheden at have rammer til at føle sig kreativ i arbejdet. En central del af den fagprofessionelle selvforståelse og oplevelse af, hvad der er vigtigt at udstråle, hviler således på den ene side blandt lærerne på udfordrede betingelser med at skabe undervisningsparate klasser. På den anden side trækkes der dog også på en forståelse af lærerarbejdet, hvor en vigtig del af den professionelle praksis er knyttet til karaktertræk som kreativitet, dedikation og engagement. Mange af de interviewede lærere har også været vant til at mobilisere anerkendelse af deres arbejde gennem deres engagement over for kolleger, skoleledelse og forældre. Ved at være synlig omkring sit tidsbrug kan læreren udstråle, at der som professionel gøres en ekstra indsats for eleverne i klassen og folkeskolen.

Hos læreren Ditte udgør autonomien over tiden til at føle sig kreativ ligeledes den centrale meningsproducerende arbejdsorientering. Ud over at undervise i dansk underviser hun også i kreative fag som musik og billedkunst. Autonomi i arbejdet kobles med, at arbejdet skal kunne praktiseres via pædagogisk lyst. Da vi sidder på lærerværelset, siger hun, at "lystpædagogikken er forsvundet ud af arbejdet".⁵² Ditte skal selv opleve faglig lyst og kreativt i arbejdet for at kunne facilitere kreativ faglighed sammen med eleverne. Hendes forberedelsespraksis skal spejle hendes undervisningspraksis. Ditte stiller det som et krav til arbejdets tidsmiljø. Lysten bliver modsætningen til en, indforstået, nødvendigheds- eller kravpædagogik, som Ditte oplever i stigende grad dikterer hendes arbejde. Det er især koblingen mellem hendes forberedelse og undervisning i de kreative skolefag, der med LOV 409 bliver så presset, at hun føler, hun går på kompromis med hendes faglige selvforståelse. Heller ikke hos Ditte er kreativitet noget, hun bare kan 'tænde for':

"Fordi det var jo også den der, at når det er, du underviser i kreative fag som billedkunst, håndarbejde, musik, så er det svært at være kreativ (knipser) på kommando. (...) Du har det her tidsrum her. Det kan man ikke gøre. Man skal hen og have fat på det, man skal lægge det fra sig, man skal se på det, man skal have justeret på det. Og det var der ikke tid til (...) Det var hele tiden den her forberedelse, det var hele tiden på kompromis (...) Så det var også en faktor - jeg blev kvalt i mit eget arbejde".⁵³

⁵² Feltnote 2015.

⁵³ Interview 2016.

Når arbejdstiden ikke understøtter en arbejdsform og orientering, hvor hun kan styre tiden, men tiden i stedet for styrer hende, føler hun sig "kvalt". Orienteringen er på sin vis ligeledes formuleret som en egeninteresse, delvist rettet mod undervisningen med eleverne, men inden for særlige individuelt rettede kvalitetskriterier. Dittes kritik tager ikke afsæt i en bredere kollektiv orientering, men er rettet mod et individuelt oplevet manglende behov, som arbejdstiden ikke kan indfri. Dermed bliver tidsmiljøet for Ditte præget af ambivalens og frustration over at føle sig ufri, og hun udviser til sidst modstand ved at skifte til en privatskole:

"Mine gamle kollegaer, de siger, tør det der smil af, ik! Farisæer har jeg fået at vide, jeg er, ik. Og det er jo nok, fordi jeg, jeg smiler nu igen, jeg har lysten til at undervise, jeg har lysten til at være med til at udvikle noget, jeg har lysten til at opdage noget, jeg har lyst til og engagere mig i noget, for jeg føler, at jeg bliver honoreret for det, jeg føler, at jeg kan bruge det til noget. Det er ikke bare tomme floskler."⁵⁴

Spændingsfeltet mellem Dittes faglige orientering eller selvforståelse og arbejdstidens rammebetingelser fører til, at indfrielsen af de personlige behov for at opleve meningsfuldhed kommer til at veje tungere end forpligtelsen over for elever, kolleger og folkeskolen som samfundsprojekt. Da hun begynder på privatskolen, vender lysten til arbejdet tilbage, hun får sin "frihed igen" forstået som "min ret til selv at bestemme" og har dermed fået aktualiseret sit behov for en overensstemmelse mellem hendes arbejdsorientering og arbejdstiden.

MELLEM PROFESSIONEL STOLTHED OG (KOLLEKTIV) SELVBESKYTTELSE

Som en modreaktion på LOV 409s indskrænkning af handlerummet finder der også en selvbeskyttende modstandsorientering sted. Modstanden har afsæt i en både subjektiv og kollektiv afstemning af, hvilke belastninger lærerne oplever relateret til tidsmiljøet. Louise ændrer eksempelvis sin holdning markant i skiftet fra første til andet interview, efter hun har fortalt, hvordan de på skolen har svært ved at nå deres arbejdsopgaver. Samtidig har ledelsen besluttet at afskaffe overarbejde som noget, lærerne kan dokumentere og få afspadsring for. Overarbejde er de selv ansvarlige for at afvikle. Louise taler denne gang ikke lige så udviklingsorienteret, men trækker i stedet på en kollektiv beskyttelsesorientering:

⁵⁴ Interview 2016.

"(...) man skal også passe på sig selv. Og det er det vigtigste. Selvom man har en stolthed, og man har en profession, man ikke har lyst til at gå på kompromis med, så skal man også bare huske at passe på sig selv. Og vi skal også tænke, at nu er der nogen, der ligger den her kasse ned over, og så siger de, sådan vil de gerne have. Så må det være det. For de er jo vores arbejdsgivere. Altså så må det være det."⁵⁵

Ændringen i arbejdsorienteringen er dog ikke uden ambivalens. Louise har, inden LOV 409 trådte i kraft, arbejdet aftener og weekender. Under LOV 409 er hun særlig ramt af den specialpædagogiske orientering samt den forpligtelse, hun føler over for elever og forældre. Hun ender derfor med at arbejde derhjemme i 'det skjulte' uden kollegernes vidende samtidig med, at hun udtrykker en kollektiv sammenhørighed og beskyttelsesorientering. Lærernes tidsfrustrationer handler således både om udfordringen ved at etablere tålelige arbejdsrytmer mellem det intense undervisningsarbejde, fordybelsen og opladningen, for som Louise siger: "Man kan jo godt have dage, hvor det jo ikke er lutter lagkage at være folkeskolelærer", såvel som det handler om frustrationen over fraværet af et tidsmæssigt handlerum til faktisk at arbejde pædagogisk på måder, der korresponderer med et erfaret behov.

Derudover gennemgår lærerne i forhold til arbejdstiden en erfaringsbearbejdning af det fagtemporale virkningsfelt. For lærerne bliver det en gennemgående udfordring at skulle håndtere koblingen mellem egne forventninger og ydre krav i relation til følelsen af anerkendelse, kontrol og deraf tildelt fagprofessionel autonomi. Eller som Mie siger det direkte: Hun forsøger stadig at være den smilende og glade lærer, men: "(...) jeg er ikke lige så passioneret for mit arbejde, som jeg har været tidligere" samt, at hun nu har besluttet sig for, at hun "når det, hun når", og ellers: "(...) så bliver det simpelthen noget med at slå op i bogen på side sådan og sådan."⁵⁶ Eller som Louise skærpet formulerer sin reorientering i forhold til sin tidligere selvopofrelse og stærke professionsidentifikation: "Så det er nok det største og så at jeg har skulle skære ned for mine ambitioner og mine forventninger til mig selv – men også eleverne."⁵⁷ Ditte udøver i sit forsøg på at genfinde lystpædagogikken også modstand mod reformerne ved at sige op og flytte til en privatskole for at genvinde hendes tabte tidsmiljø. Til forskel fra Louises bredere formuleret "man" som beskyttelsesorientering er Dittes overvejelser i sidste ende forankret i en egeninteresse for, hvordan hun kan være til stede i grundskolens tidsmiljø som en praktiserende kreativ lærer.

⁵⁵ Interview 2015.

⁵⁶ Mia, interview 2015.

⁵⁷ Interview 2015.

OPSAMLLENDE DISKUSSION

Med artiklen har jeg villet demonstrere, hvordan folkeskolelæreres faglige selvforståelser forhandles i forhold til *lærerarbejdets tidsmiljø*. Faglige selvforståelser er forankret i en historisk betydningstilskrivning formet af kulturelt producerede forståelser af lærerrollen og reformers påvirkning af feltet. Jeg har peget på, hvordan lærerne under arbejdstiden rammes af LOV 409 føler sig særdeles tidspresset samt, at deres faglige selvforståelser bliver presset af arbejdstidens bindinger. De subjektive erfaringer er gennemgående præget af, at arbejdet i tidsmiljøet medvirker til producere eller intensivere deres ambivalens i afvejningerne af afstanden mellem faglige idealer, daglige krav og faktiske vilkår.

Hvordan relaterer deres faglige selvforståelser sig så til lærerarbejdets tidsmiljø? Rammesætningen af tiden i arbejdet under LOV 409 modvirker de tillærte arbejdsorienteringer, som lærerne på forskellig vis har udviklet i tiden op til LOV 409, og skaber et markant meningstab. Bindingerne på tiden bliver erfaret som bindinger på deres faglige selvforståelse såsom i spændingsfeltet mellem at skulle efterleve både et erfaret pædagogisk behov og ønsket pædagogisk ideal. Lærerne belastes af at arbejde i et tidsmiljø, hvor råderummet og den tid, der er til rådighed i lærerarbejdets, ikke slår til i forhold til de krav, der stilles af omverden, til sig selv eller til hinanden. Som konsekvens foretager lærerne faglige reorienteringer, der på sin vis er både ens og forskellige: Ambitionerne må sættes ned, der må tyes til lærebogsmateriale, det bliver vigtigere at passe på sig selv end den professionelle stolthed, eller behovet for frihed til kreativitet opleves så vigtigt, at jobbet siges op for at finde et tidsmiljø, der understøtter den faglige selvforståelse og praksis.

Mere firkantet kan der konkluderes, at lærerne enten ændrer den faglige selvforståelse som en tilpasning til tidsstrukturernes bindinger, eller at lærerne som modstandsform finder et andet arbejde, der har et tidsmiljø, som understøtter den faglige selvforståelse. Således foregår der løbende afstemninger af, hvad der for dem udgør væsentlige meningstilskrivninger inden for bestemte historiske lag af reformer, socialiseringer og identifikationer med nye krav og erfaringer med at være i tidsmiljøet. Jeg har argumenteret for, at lærernes identifikation med arbejdet sker i forhandlede afstemninger mellem, hvad der eksisterer af nøglefortællinger om faget, og de konkrete praktiske udfordringer indadtil i arbejdet, der igen står i forhold til de konkrete og symbolske tilskrivninger af tillid, der tilskrives over for professionen.

Inden LOV 409 håndterede Louise kravene ved at anvende de grænseløse arbejdsbetingelser og arbejde aftener og weekender. Som følge af LOV 409 ændrer hun arbejdsorientering og sænker forventninger til sig selv og sine elever for at beskytte sig selv. For Mie bliver løsningen at nedjustere engagementet og i større grad blive lærebogslærer. For Ditte bliver løsningen at trække hendes lystpædagogiske behov frem som en valid begrundelse for, at det er i orden at forlade folkeskolen til fordel for den 'frie' arbejdstid og større ret til selvbestemmelse og autonomi på privatskolen. Også selvom hun, i 'spørg', bliver stemplet som "farisæer". For Pernille er skiftet i arbejdsorienteringen et skifte fra at være skolelærer til at arbejde på en skole.

SUMMARY

“Now it is just a job” – constraints on working hours and professional self-understandings under pressure

The article analyzes how primary school teachers' professional self-understandings are negotiated in relation to their time environment. The article is based on empirical material from the period after 2014 when teachers had to work under the Working Hours Act, ACT No. 409, and where the attendance requirement in particular challenged teachers' professional self-understandings. The article exemplifies how teachers approached their work orientations as ongoing negotiations with the work conditions and time constraints created by the Working Hours Act and its concomitant attendance requirement. The article shows how teachers' subjective identifications with the teaching profession connect to conditions in the time environment and the resulting negotiations of sense-making that take place through changes in the organization of the teacher's work in time and space.



Aske Stigemo (tidligere Aske Christensen) (f. 1985), cand.mag i arbejdslivsstudier og filosofi fra Roskilde Universitet 2012, ph.d. fra forskerskolen i livslang læring, Roskilde Universitet, 2017, på en ph.d.-afhandling om ændringer i lærernes arbejdsliv og en interesse for institutionel etnografi og tid. Ansat som post.doc. ved Institut for Mennesker og Teknologi, Roskilde Universitet. Beskæftiger sig forskningsmæssigt for nuværende med at undersøge hverdagslivet for studerende med psykosociale problemer i videregående uddannelse.

LITTERATURLISTE

- Aili, C. (2007), Time-formatives and intermittent work: School and teachers' work in practice. I: Aili, C., Nielsen L., Svensson, L.G., Denicolo, P. (eds.), *In Tension between Organization and Profession: Professionals in Nordic Public Service*, 193-225. Lund: Nordic Academic Press.
- Aili, C. (2013), *Villkor för lärararbetets organisering. Delrapport 1: Kvalitetsdrivande lärararbete – Inledande analys av lärares arbetsuppgiftsfokuserade e-dagböcker*. Kristianstad: Kristianstad University Press.
- Allvin, M., Aronson, G., Hagström, T., Johansson, G., Lundberg, U. (2006), *Gränslöst arbete – socialpsykologiske perspektiv på det nya arbetslivet*. Solna: Liber AB.
- Alvesson, M., & Willmott, H. (2002), Identity Regulation as Organizational Control: Producing the Appropriate Individual. I: *Journal of Management Studies*, 39:5, 619-44.
- Askling, B., Dahl, T., Heggen, K., Kulbrandstad, L., Lauvdal, T., Qvortrup, L., Salvanes, K. G., Skagen, K., Skrvøset, S., Thue, F.W. (2016), *Om lærerrollen. Et kunnskapsgrunnlag*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Ball, S.J. (2003), The Teacher's Soul and the Terrors of Performativity. I: *Journal of Education Policy*, 18:2, 215-28.
- Blossing, U., Imsen, G., Moos, L. (2014), *The Nordic Education Model: A School for All' Encounters Neo-Liberal Policy*. Dordrecht: Springer.

- Christensen, A. (2017), *Den problematiske tid – en institutionel etnografisk undersøgelse af læreres arbejdsliv gennem tid og rum*. Ph.d.-afhandling fra Forskerskolen i Livslang Læring, Roskilde Universitet.
- Due, J. & Madsen, J.S. (1990), "Man kan kun gå på to ben". Lærerne mellem profession og fagfor-
ening. En sociologisk undersøgelse af Danmarks Lærerforenings medlemmer og tillidsrepræsentan-
ter. Kbh.: Danmarks Lærerforening.
- Due, J., & Madsen, J.S. (2015), Fra tjenestemænd til overenskomstansatte – en historisk analyse af
konfliktformer i det offentlige aftalesystem. I: *Økonomi og Politik*, 89:4, 64-75, 93-94.
- Evetts, J. (2009), New Professionalism and New Public Management: Changes, Continuities and
Consequences. I: *Comparative Sociology*, 8:2, 247-66.
- Freidson, E. (2001), *Professionalism: The Third Logic*. Chicago: University of Chicago Press.
- Hirvonen, H. & Husso, M. (2012), Living on a knife's edge: Temporal conflicts in welfare service
work. I: *Time & Society*, 21:3, 351-70.
- Holt, H., Hvid, H., Kamp, A., Lund, L. (2013), *Et arbejdsliv i acceleration. Tiden og det grænseløse ar-
bejde*. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.
- Kamp, A. (2011), Mening i arbejdet — for lidt, for meget, til forhandling? I: *Tidsskrift for Arbejds-
liv*, 13:2, 8-27.
- Kamp, A., Lund, H., Holt, H. Hvid, H. (2011), Retten til egen tid – tid i spændingsfeltet mellem pro-
fessions- og lønmodtagerstrategier. I: *Tidsskrift for arbejdsliv*, 13:1, 15-30.
- KL (2010), *Nysyn på Folkeskolen*. Kbh.: KL.
- KL (2012), *Plads til ledelse og forandring. Kvalitet og effektivitet på kommunale arbejdspladser. De-
batoplæg om overenskomstfornyelsen i 2013*. Kbh.: KL.
- KL (2013), *Omstilling til en ny skole – vi kan, vi vil, vi gør det*. Kbh.: KL.
- Knudsen, H. (2010), *Har vi en aftale? - magt og ansvar i mødet mellem forældre og skole*. Frede-
riksberg: Samfundslitteratur.
- Krogh-Jespersen, K. (2002), School effectiveness og dansk skolepolitik. I: *Unge pædagoger*,
2002:1, 1-22.
- Laursen, P. F., Moos, L., Olesen, H. S., & Weber, K. (2006), *Professionalisering. En grundbog*. Roskil-
de: Roskilde Universitetsforlag.
- LOV 409 (2013), Bekendtgørelse nr. 1534 af 11/12/2015 af lov om folkeskolen.
- Lund, H. L., Christensen, A., & Scheller, V. K. (2014), *Tidsmiljø - En ny vej til bedre psykisk arbejds-
miljø og produktivitet? Forskningsprojekt gennemført i samarbejde med HK Kommunal*. Kbh.:
HK-Kommunal.
- Mailand, M (2015), Lærerkonflikten under OK 2013 – fra forberedelse til lovindgreb og perspek-
tiver. I: *Økonomi & Politik*, 88:4, 22-33.
- Orlikowski, W. & Yates, J. (2002), It's About Time: Temporal Structuring in Organizations. I: *Orga-
nization Science*, 13:6, 684-700.
- Regeringen (2013), *Aftale om et fagligt løft af folkeskolen. 7. juni 2013*. Kbh. Finansministeriet.
- Stigemo, A. (2020), *Min tid er min tid. Folkeskolelæreres tidsmiljø livshistorisk og aktuelt*. Kbh.:
Forlaget UP.
- Thue, F.W. (2017), Lærerrollen lag på lag – et historisk perspektiv. I: *Norsk Pædagogisk Tidsskrift*,
101:1, 92-116.
- Wackerhausen, S. (2004), Professionsidentitet, sædvane og akademiske dyder. I: Buur Hansen,
N. og Gleerup, J. (red.), *Videnteori, professionsuddannelse og professionsforskning*. Odense: Syd-
dansk Universitetsforlag.
- Wiedemann, F. (2002), Lærerarbejde – mellem modernitet og tradition. I: *Tidsskrift for arbejds-
liv*, 4:4, 7-21.
- Wiedemann, F. (2005), Teamsamarbejde i folkeskolen – erfaringer og perspektiver. I: *Tidsskrift
for Arbejdsliv*, 7:1, 73-87.

MÅLSTYRING, TRIMNING OG DESORIENTERING

– uddannelsestendenser 2010-2019

AF SIGNE HOLM-LARSEN

Uddannelsessystemet var i perioden 2010-19 præget af konkurrencestatslige tiltag med mål-, ramme- og outputstyring gennemført via effektiviseringer og besparelser. Uddannelserne blev trimmet og slanket. Kursen, som til tider har været noget zigzag-præget, skal her forsøges indkredset mht. overordnede uddannelsesdilemmaer og det samfunds- og uddannelsessyn, som har været bestemmende for valget af løsningsstrategier. Blev tiltagene bæredygtige i praksis? Nåede man de angivne mål om effektivisering og kompetenceløft? Var det omkostningerne værd? Førte diverse tiltag til øget livskvalitet for den enkelte, til et mere handledygtigt fællesskab og til et i internationale sammenhænge stærkere Danmark? Eller blev resultatet uigennemsigthed i beslutningsprocesser, uoverskuelighed over snubletråde i uddannelserne og desorientering om livsvalg og -vilkår? Uddannelsesområdets udvikling 2010-19 belyses her ud fra Thomas Pikketys lighedsorienterede økonomiske analyser, Yuval Noah Hararis analyser af menneskets vilkår i det digitale informationsfund, periodens danske debat om konkurrencestatens konsekvenser for uddannelsessystemet og overvejelser samt didaktiske refleksioner over relationerne mellem et nytte- og et dannelsesorienteret uddannelsessyn.

I det seneste årti er meget ændret i det danske uddannelsessystem, jf. artiklen "Hvorfra – hvorhen? Tendenser og lovændringer mv. i dansk uddannelsespolitik 1998-2010". Mange tiltag i 10'erne har taget udgangspunkt i konkurrencestatens bestræbelser på at effektivisere uddannelserne og løfte samfundets kompetenceniveau. Mængden af nye love og ændringslove har været ganske overordentlig, men ikke alle ændringer har sat sig lige dybe spor.

Hvor 00'erne i dansk politik var præget af stor stabilitet, kan det samme ikke siges om perioden 2010-19. Efter systemskiftet d. 27. november 2001 fra en socialdemokratisk ledet regering til en borgerlig regering under Anders Fogh Rasmussen og Lars Løkke Rasmussen fulgte en stabil periode med blot fire undervisningsministre og to ministre for videreuddannelsesområdet på næsten 12 år. I 10'erne så det anderledes ud med hele syv undervisningsministre og ni forskningsministre, og de fik sværere vilkår. Set i bakspejlet blev det de store reformers tid, i hvert fald af navn, mens praksis viste noget andet. På alle uddannelsesniveauer fik man afprøvet en bred vifte af konkurrencestatens styringsredskaber som test, adgangskrav og læ-

ringsmålstyring mv. Kønspolitisk blev der sat en milepæl med valget af Danmarks første kvindelige statsminister i 2011.

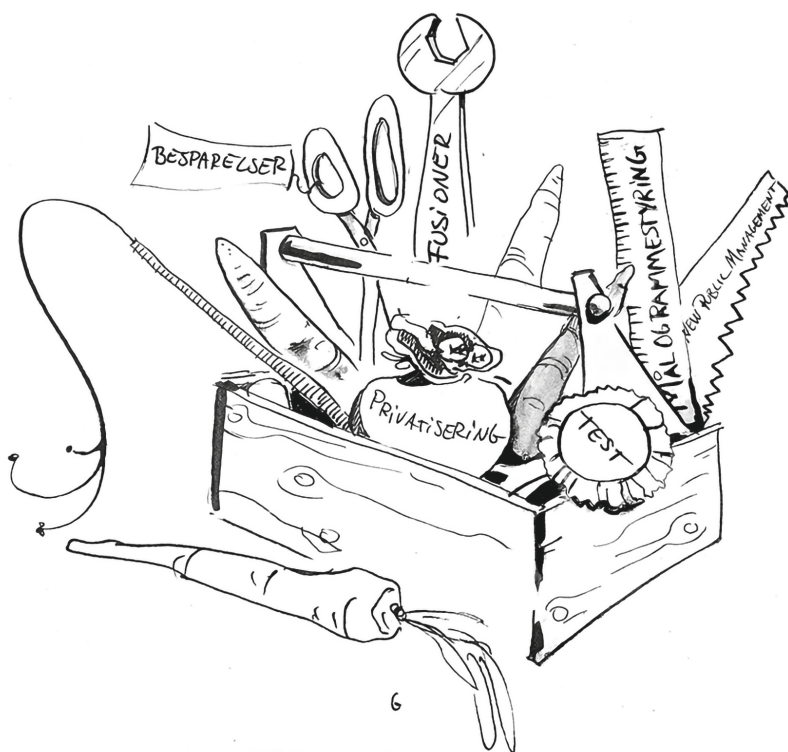
Perioden har tydeliggjort nogle strukturelle dilemmaer inden for uddannelses-systemet, som dukker op i debatten med passende intervaller, men stadig savner tilfredsstillende løsninger. Det gælder primært indkredsning af mål og valg af midler som effektiviseringen af uddannelserne med hurtigere gennemløb, øget konkurrenceberedskab gennem styrket faglighed, karakter- og adgangskrav samt uddannelsers tilgængelighed overalt i landet. Mange tiltag har været afprøvet, men for de flestes vedkommende har værdigrundlaget fortonet sig og betalingsviljen manglet.

VÆRDIGRUNDLAG OG VIRKEMIDLER

Kampen om samfundsressourcernes fordeling i brydningen mellem værdier som lighed, individets frihed til at tilrettelægge egen livsbane og samfundets konkurrencekraft har i perioden været afgørende for valg af mål og midler i uddannelserne. 10'erne var tydeligt præget af videreudviklingen af konkurrencestatens neoliberalistiske kurs – også selvom New Public Management (NPM) flere gange blev erklæret død, jf. fx "Uddannelseshistorie 2017" (s. 167). Coronapausen i 2020 gav et refleksionsspejl af den stedfundne udvikling, men er i øvrigt nærmere belyst i årsoversigten i dette nummer af Uddannelseshistorie under titlen "Fra forsonings-skridt til coronakrise - uddannelserne i folketingsåret 2019-2020 (se s.153ff). Men når pausen er forbi, venter fremtidens udfordringer: Uddannelsernes udvikling i perioden og et blik ind i det kommende årtis behov for uddannelseskompetencer vil i det følgende blive belyst ud fra Thomas Pikketys lighedsorienterede økonomiske analyser, Yuval Noah Hararis analyser af menneskets vilkår i det digitale informationssamfund, periodens danske debat om konkurrencestatens konsekvenser for uddannelsessystemet og didaktiske overvejelser om relationer mellem et nytte- eller et dannelsesorienteret uddannelsessystem.

Internationalt påvirkede den franske økonom og samfundskritiker Thomas Piketty med sit murstensværk "Kapitalen i det 21. århundrede" fra 2013 i høj grad den politiske diskurs om den stigende økonomiske ulighed siden 1990'erne. En af hans grundtanker er, at ethvert økonomisk system må kunne forsvare og retfærdiggøre den ulighed, det skaber. Han anerkender i kraft af udbredelsen af kompetencer og færdigheder udviklingsdynamikken i markedsstaten, som forudsætter individuel frihed til at råde over egen arbejdskraft, men han advarer også om den trussel, den udgør for værdier som social retfærdighed og samfundsmæssig stabilitet. Han ser uddannelsessektoren som et vigtigt redskab til at fremme social mobilitet via socialstatens lighedsprincipper, herunder lige adgang til uddannelse uanset social baggrund, og han fremhæver de skandinaviske lande som et eksempel på samfund, der er nået langt med hensyn til chancelighed og social mobilitet (Piketty 2013, s. 491-498). Hans refleksioner sætter en perspektiverende ramme om tilbagevendende debattemner i dansk uddannelse som restgruppens størrelse og sammensætning, SU til hvem og hvor meget og fremdriftsreformen som besparelse og stressfaktor.

Et bud på en fremtid styret af Big Data giver den israelske historiker og samfundsdebattør Yuval Noah Harari i sin bog "21 ting du bør vide om det 21. århundrede". Her analyserer han bl.a. teknologiens hidtidige samfundspåvirkning og fremtidige styringskonsekvenser for samfundsværdier som lighed, social mobilitet og forventningsopfyldelse – alt sammen værdier af afgørende betydning for den enkeltes livskvalitet og dermed for uddannelsessystemets vilkår og potentiale. Hvad bliver dettes opgave, når robotter og kunstig intelligens eliminerer en række arbejdsfunktioner og omkalfatrer andre? Betyder det alles kamp om færre arbejdspladser? Ved kunstig intelligens erstattes humane it-kompetencer i betydeligt omfang af digitale netværks mere effektive og økonomisk fordelagtige algoritmer. I arbejdsmarkedshenseende kommer det ikke alene til at berøre produktionsfag, men også servicefag på alle niveauer, lige fra digitale computerlægeplatforme til selvkørende trafikmidler. Det sætter et grundlæggende spørgsmålstegn ved, hvilke udfordringer samfundet bliver stillet over for, hvad angår den enkeltes frie uddannelsesvalg og forventningsopfyldelse, og hvilke humane kompetencer samfundet vil have behov for inden for en ikke for fjern fremtid, som lige nu bare ikke tegner sig særligt klart, heller ikke hvad angår valg af relevante mål og midler i uddannelsessystemet. Konkurrencestaten er i dansk sammenhæng belyst af Ove K. Pedersen, professor i komparativ politisk økonomi ved CBS, Copenhagen Business School (2011 s. 169-203). Han daterer skiftet fra velfærdsstat til konkurrencestat til 1991, hvor regeringen Schlüter 4 udenrigspolitisk stod for aktiv internationalisme efter østblokkens sammenbrud. Pedersen karakteriserer bl.a. konkurrencestaten ved, at fællesska-



bets sammenbindende kraft skifter fra individuelle dannelsesværdier til individets evne til at skabe værdi på arbejdsmarkedet. Hans synspunkter stod centralt i de følgende års intense samfundsdebat herom. På baggrund heraf medgav han senere (Pedersen 2017 s. 474-475), at begreberne var mere nuancerede end som så, og at konkurrencestaten også videreførte en række velfærdsstatslige træk og på sin vis "består af flere lag i form af nationalstat, socialstat, retsstat og velfærdsstat".

Også Stefan Hermann, rektor for Københavns Professionshøjskole og formand i Danske Professionshøjskoler, har deltaget i debatten om konkurrencestatens virkemåde. Han fremhæver, at den bl.a. er karakteriseret ved værdiændringen fra velfærdsstatens redistributive til konkurrencestatens prædistributive solidaritet, idet han ser sidstnævnte som en kompetenceforøgelse, så længe den er retfærdig og fair og stadig har solidaritet som basis (Hermann 2017 s. 228-229). Men den øger samtidig uddannelsesområdet polarisering, hvad der medfører en iboende "konfliktualitet i dansk uddannelse". Han eksemplificerer dette med, at "det er ikke alene hyppige og betydelige reformer, der stresser. Heller ikke alene topstyring og performance management, effektiviseringer og besparelser". Han ser derfor konkurrencestatens påvirkning af alle dele af uddannelsessystemet som et "krystalliseringspunkt for såvel konkurrencestatslig oprustning, velfærdsstatslig modernisering som forebyggende demokratisering". Samspillet mellem disse tre dimensioner anser han for en nødvendig forudsætning for at skabe bæredygtige løsninger på et demokratisk, velfærds-mæssigt og konkurrencedygtigt grundlag.

Uddannelse til nytte og glæde for hvem – for samfundet eller den enkelte? De modsatrettede tendenser på uddannelsesområdet har deres rod i et grundlæggende forskelligt syn på, hvad der bør være al uddannelses overordnede formål: Bør den enkelte individ uddannes til at opfylde krav om at være til samfundsnytte, eller kan almindelig dannelse være et gyldigt personligt mål for tilegnelse af viden og kompetencer? Der har i det danske uddannelsessystem været tradition for at prioritere nyttehensynet højest, jf. lovgivningen om almueskolen/folkeskolen fra 1814 og frem til og med 1958-loven. Først med 1975-loven blev den enkelte elev sat i centrum i formålsparagraffen (Holm-Larsen 2013 s. 99-102). Nytte og dannelse opfattes undertiden dikotomisk, hvorefter uddannelsesmål ikke kan tilgode begge dele samtidig. Det danske uddannelsessystem har dog lang tradition for at tilgode begge aspekter, men i 10'erne har konkurrencestatens betoning af kompetencebegrebet betydet en drejning henimod større vægt på arbejdsmarkeds-mæssige nyttehensyn. Dannelsesbegrebet er bl.a. belyst af den danske didaktiker Thyge Winther-Jensen, som var stærkt optaget af, om og hvordan humanistisk almindelig dannelse og konkurrencesamfundets kompetencetilegnelse kan ses som forenelige begreber, og han konkluderer, at "i øjeblikket er det kompetencebegrebet, der er i høj kurs, men det behøver ikke at være til hinder for, at dannelses-tænkningen i sidste ende kan vise sig at være lige så arbejdsmarkeds-relevant som kompetencetænkningen" (Winther-Jensen 2013 s. 63). Set herudfra må uddannelse for at være til samfundsnytte inkludere dannelses-aspektet for at kunne kvalificere den enkelte til at bidrage konstruktivt til fællesskabet.

10'erne har på flere måder understreget en række indbyggede modsætninger i nationernes valg af konkurrencestrategier. Hvor avanceret digitalt udstyr som pc'er og mobiltelefoner på få årtier er blevet hvermands eje som resultat af globaliseringen, har krisehåndteringen også bekræftet nationalstatens betydning ved at tydeliggøre behovet for en stærk stat som kriseaktør og for et opgør med de seneste årtiers fokus på privatiseringer og udlicitering, ikke kun i Danmark, men også globalt. Krisebegrebet har på det seneste fået øget aktualitet, men Pedersen har allerede tidligere belyst krisers betydning for reformer, idet han anfører, at "nu som da udtrykker ordet krise ideen om, at der er behov for et skifte" (Pedersen 2017 s. 482-486). Han skriver videre, at hvor velfærdsstaten søger at kompensere efter sociale begivenheder som sygdom og ulykker, søger konkurrencestaten at forebygge og opruste (Pedersen 2017 s. 505). Den aktuelle krise, såvel som finanskrisen før den, kræver også af uddannelsessystemet nye svar på, hvordan samfundsgoder kan fordeles mere retfærdigt. I mange nationalstater er der aktuelt således et udtalt ønske om at tildele staten en større rolle efter årtiers liberale reformer, og man ser en forstærket tendens i mange lande væk fra privatisering og deregulering hen imod en mere aktiv stat og flere offentlige projekter. Krisehåndterings dilemma vil fortsat udfordre den samfundsmæssige ulighed, som disse modsatrettede tendenser er med til at forstærke. Det gælder ikke mindst krisepolitikens strategivalg på uddannelsesområdet. Uddannelsessystemet er en vigtig brik i spillet om på sigt at imødegå en samfundssituation, hvor overflødiggørelse af mange eksisterende jobs og udstrakt brug af Big Data styrer den enkeltes livssituation. Det er uddannelsessystemets opgave at bidrage til at videreudvikle et samfund med plads til og brug for alle.

I det følgende skal der ses nærmere på, hvordan og i hvilket omfang periodens uddannelsesmæssige ændringer har formået at bidrage til et mere demokratisk samfund med øget lighed og solidaritet og flere livschancer for den enkelte.

EFFEKTIVISERING, TESTKULTUR OG SPAREILTAG

På uddannelsesområdet er effektiviseringsbestrebelse i 2010'erne kommet til udtryk på mange måder, angiveligt formuleret som øget kvalitet og konkurrenceevne. Ønsket om kvalitet i uddannelsessystemet deles af alle, men når det kommer til udmøntning i praksis, bliver billedet mere broget. Uddannelsesmæssig kvalitet blev i perioden generelt set som øget faglighed, og de redskaber, der blev taget i brug til at nå dette mål, var konkurrencestrategier som effektiviseringer, udbygget testkultur, voksende digitalisering og generelle spareøvelser.

Blandt resultaterne er, at det seneste årtis vækst i *den offentlige sektors forbrug*, herunder uddannelsessystemet, har været noget lavere end væksten i det danske samfund som helhed, jf. KL's undersøgelse fra januar 2020 af udviklingen i det offentlige forbrug 2010-18. Forbruget pr. indbygger er således gennemsnitligt blot steget med 0,11 % årligt, mens Danmarks økonomiske vækst målt i BNP pr. indbygger har været på 1,21 %. De kommunale serviceudgifter er i samme periode faldet med 0,3 % i stedet for at stige med 0,4 %, hvad der ville have kunnet matche pe-

riodens demografiske ændringer i befolkningsstørrelse og alderssammensætning. Besparelser har bl.a. medført en mærkbar reduktion i antal ansatte i den offentlige sektor. Eksempelvis er der i folkeskolen blevet i alt 15-16 % færre lærere og ledere i perioden. KL kalder udviklingen uholdbar og efterlyser en grundlæggende diskussion om, hvor velfærdsstaten skal bevæge sig hen.

Mål for skolen har været kendt siden 1814. De har tidligere været formuleret i en åben og almen form, men skal ifølge konkurrencestatslogikken være eksakt målbar. *Målstyringen* kom til fuld udfoldelse i 10'erne efter en forsigtig start i 2001 med de vejledende "Klare Mål" og de første to udgaver af de obligatoriske Fælles Mål i hhv. 2003 og 2009 frem til "Fælles Mål 3" i 2014, der blev udformet som et helt hierarki af målbare lærings- og kompetencemål, færdigheds- og vidensmål med tilhørende opmærksomhedspunkter og førte frem til den såkaldt læringsmålstyrede undervisning. Efter flerårig kritik af målenes anvendelse, antal og detaljeringsgrad blev målhierarkiet efter en evaluering i 2018 ved en såkaldt forenkling reduceret til 215 kompetencemål og 866 færdigheds- og vidensområder, som fortsat er obligatoriske, mens de 3170 færdigheds- og vidensmål blev vejledende. Der er således vedvarende fastlagt ret så detaljerede rammer for undervisningens indhold, og de indsnævrer lærerens metodefrihed. Dette begreb, der hviler på en mangeårig tradition, blev hjemlet i folkeskoleloven i 1975 (i dag lovens § 18, stk. 4) og var dengang afgrænset af fagenes formål og læseplaner og for prøvefagenes vedkommende også prøvekravene. Den langt mere differentierede styring i 10'erne levner mindre frihed til aktørerne. Metodefrihed – ej at forveksle med metodeløshed – må altid udfoldes inden for de fastsatte rammer, og fagligt ansvarlig for metodevalget er primært læreren. Når råderummet for lærerens valg af metoder og materialer indsnævres, svækkes mulighederne for at formidle undervisningen meningsfuldt, idet for snævert fastsatte rammer risikerer at føre til en rigid og uengagerende undervisning. Til gengæld giver det finmaskede målhierarki gode muligheder for kvantitative målinger af elevstandpunkter, hvorimod det ligger tungere med undervisningens kvalitative indhold. Indirekte giver en rigid målstyring således øget risiko for en nedprioritering af skolens dannelsesmæssige opgave (Holm-Larsen 2013 s. 113-116).

Når *skolereformen fra 2014* ikke fik større ændringskraft i folkeskolen, skyldtes det ifølge Anders Bondo Christensen, den daværende formand for Danmarks Lærereforening, at dens realisering i betydeligt omfang var underlagt konkurrencestatens styringsparametre (Bondo Christensen 2017 s. 213): "Med New Public Management som den altdominerende styringsfilosofi blev al fokus rettet mod outputstyring, mål- og rammestyring". Reformen tog ideologisk udgangspunkt i en velfærdstankegang om chancelighed, men blev i praksis gennemført med konkurrencestatsstrategier og endte derfor i et mismask af mistillid og lærerflugt. Finansieringen via en ubetalt timeforøgelse og beskæring af forberedelsestiden for lærerne samtidig med reduktion af medarbejderindflydelse på egen arbejdsituation var ikke fremmende for motivationen hos de lærere, der skulle bære reformen igennem. Ifølge Anders Bondo Christensen skyldtes forløbet bl.a., at "ingen af de regeringsbærende partier, S, SF og RV, havde drøftet reformudspillet i deres uddannel-

sesudvalg forud for statsministerens præsentation af udspillet, og efterfølgende lagde en benhård partidisciplin låg på enhver debat i forligspartierne” (Bondo Christensen 2017 s. 208). Allerede kort efter iværksættelsen var der stigende utilfredshed blandt forældrene over især elevernes lange skoledage og kvalitet og omfang af lektiehjælpen, hvor der hurtigt fremkom adskillige eksempler på, at en enkelt ikke-læreruddannet medarbejder i praksis blev sat til at forestå individuel lektiehjælp til et større antal elever fra forskellige klassetrin og i forskellige fag – i mange tilfælde næppe en hverken kvalitets- eller lystbetonet opgave. Der var også stor utilfredshed hos både eleverne og deres forældre over lærernes manglende tid til forberedelse og rettetarbejde. Reformen gik med årene i sin mor igen af mange grunde, og ikke alene fordi lærerne ikke tog ejerskab til projektet. Den manglende gennemslagskraft skyldtes i højere grad, at man tilstræbte en samtidig både kvantitativ og kvalitativ udbygning af skolen uden at afsætte de nødvendige ressourcer hertil.

Kvaliteten skulle ifølge målene for reformen angiveligt komme til udtryk i et højere fagligt kompetenceniveau efter 9. skoleår og øget trivsel. Når ingen af delene lykkedes, var en af årsagerne, at det på trods af et markant timetalsløft i 2014 og mål om bedre uddannede lærere ikke lykkedes at skaffe tilstrækkelig kvalificeret arbejdskraft (Holm-Larsen 214 s. 103-131). Man vidste ellers allerede i 1789, at undervisningens faglige kvalitet øges, når lærerne er bedre uddannet – derfor etablerede man det første danske lærerseminarium Blaagaard-Jonstrup. I 2014-reformen blev undervisningens kvalitetsniveau formuleret som kompetencedækning, dvs. at undervisningen i folkeskolen principielt skulle varetages af lærere med linjefagsuddannelse eller tilsvarende i 85 % af undervisningstiden i 2016 og i 90 % i 2018. Sådan gik det ikke helt, for mange folkeskolelærere fortrak til andre erhverv og skoleformer, hvad der øgede skolernes brug af uddannede vikarer. Situationen var så grel, at Folketingets ombudsmand Jørgen Steen Sørensen efteråret 2015 opfordrede ministeriet til at skabe hjemmel i folkeskoleloven, så skolerne kunne gøre brug af ikke-faguddannet arbejdskraft uden at bryde lovens rammer. Ikke lige noget tydeligt skridt hen imod fuld kompetencedækning!

Endnu en konkurrencestatsstrategi var den øgede vægt, der i perioden blev lagt på *karaktergivning, test og prøver*. Karaktergivningen blev tillagt øget betydning ved overgang til efterfølgende uddannelsesstrin i form af adgangskrav, og i elevs og studerendes bevidsthed blev der internaliseret en opfattelse af, at undervisningens kvantificerbare output, karakterer, var vigtigere end læreprocessens almindelige indholdstilegnelse. Denne opfattelse af karaktergivningens betydning satte sig spor i fx gymnasieelevers strategiske refleksioner og beslutninger om valg af fag og niveau, jf. begrebet 12-talspiger, benyttet om den voksende gruppe gymnasiepiger, som stressede for at opnå højeste karakter i alle eksamensfag, 7-trinsskalaen, der i 2007 afløste 13-skalaen angiveligt for at være mere forenelig med andre internationalt anvendte karakterskalaer, kom op igennem 10'erne under voksende pres og er i skrivende stund atter under ombygning. Et nyt testsystem til afløsning af folkeskolens nationale test er ligeledes under udarbejdelse og forventes klart i 2022. Det er resultatet af en massiv kritik af både testen struktur og indhold og over den di-

gitale bedømmelses svigtende reliabilitet, idet testresultater for samme elever viste betydelige karakterudsving ved aflæggelse af samme test to gange med blot en uges mellemrum. Al bedømmelses akilleshæl er, at enhver test- og prøveform måler, hvad den er konstrueret til at måle – og der er et stykke vej fra formuleringerne i fx folkeskolens Fælles Mål og test- og prøvebekendtgørelserne til både skolens dannelsesformål og til elevernes egen vurdering af deres udbytte af undervisningen. Hertil kommer, at værdien af al karaktergivning er helt afhæng af, at bedømmelser er både valide (indholdsgyldige) og reliable (pålidelige), så samme præstation fører til samme karakter, uanset hvem der bedømmer (Holm-Larsen 213 s. 151-153). En skærpelse – i hvert fald formelt – skete i 2016, hvor folkeskolens afsluttende prøver som konsekvens af gymnasieforliget af 3. juni 2016 blev ændret til folkeskolens afgangseksamener med virkning fra sommeren 2019; så herefter kan man igen dumpe efter 9. og 10. klasse. Der var ellers gået et pænt tidsrum fra afskaffelsen af de sidste folkeskoleeksamener – mellemskoleeksamen og realeksamen, som blev afskaffet i henholdsvis 1958 og 1975. I kriseforsommeren 2020 blev afgangseksamenene så aflyst, så folkeskolens afgangseksamener har i skrivende stund blot været afholdt et enkelt år. Om fremtiden vil byde på prøver eller eksamener i folkeskolen er uafklaret – det samme gælder spørgsmålet, om det set under en kompetence-synsvinkel gør nogen forskel! På trods af faglig kritik af både test, prøver og karakterer bredte testkulturen og eksamenspresset sig alligevel på flere uddannelsesniveauer op igennem 10'erne.

Digitaliseringen fortsatte i perioden sin fremmarch på alle uddannelsesniveauer med onlineundervisning og digitale opgavebesvarelser og prøver. Men digitalt er ikke altid optimalt! Undervisningens samvær og dialogen i en eksamenssituation, hvor deltagerne er fysisk i samme rum, har oftest et større dynamisk dannelses-potentiale end online-samvær. Digital undervisning og digitale prøver er imidlertid billigere, og digitaliseringen er derfor af interesse som både effektiviserings- og besparelsesredskab. Eksempelvis er censur ved både mundtlige og skriftlige eksamener på alle uddannelsesniveauer en dyr foreteelse. Ved adskillige eksamener og prøver er bedømmelsen i perioden derfor blevet digitaliseret; således sparede man ved de skriftlige folkeskoleprøver faglæreren væk fra 2016, så der kun var én statsligt beskikket censor tilbage. Men ikke alle fag og discipliner har ét og kun ét korrekt svar pr. opgave. Ved en hel del eksamener kræves faglige og metodiske refleksioner over og personlig stillingtagen til væsentlige samfundsproblemstillinger. Her kommer digitale bedømmelsesformer ofte til kort og er ikke i stand til at yde ræsonnementer og konklusioner retfærdighed, uanset at både elever og studerende ved offentlige eksamener har et retskrav på en reliabel bedømmelse. Også på dette område gælder, at man ikke altid skal gøre alt, hvad man kan gøre: Fordi digitalisering kan lade sig gøre, er ikke alle uddannelsesområder tjent med at blive digitaliseret.

Et af årtiets mest omdiskuterede generelle sparetiltag var *omprioriteringsbidraget* på 2 % årligt frem til 2022. At finanslovsforslaget efteråret 2018 fastholdt det, blev af en samlet uddannelsessektor kaldt en katastrofe, og emnet var derfor hedt i valgkampen maj-juni 2019. Omprioriteringsbidraget har siden 2015 i alt reduce-

ret bevillingerne til uddannelsesområdet med ca. 1,3 mia., hvad der var medvirkende til, at udgifterne til videregående SU i perioden overhalede udgifterne til den videregående uddannelse som sådan. Af konfliktoptrappende art – dog uden samme økonomiske konsekvenser – var også uddannelses- og forskningsminister Esben Lunde Larsens kække omtale i 2015 af de videregående uddannelser som ”kornfede” institutioner, der ikke kunne tage skade af en finanslovsslankekur. Det provokerende udsagn faldt mange for brystet, og et halvt år efter hed ministeren Ulla Tørnæs. Omprioriteringsbidraget var ikke alene et sparetiltag, men øgede også skiftende regeringers muligheder for at gennemføre puljestyling, hvor områder med særlig politisk bevågenhed blev tildelt øgede ressourcer – set i Pikketyts optik endnu et ulighedsskabende politisk-strategisk træk, hvor midlerne blev omfordelt fra bl.a. velfærdssamfundsudgifter til politiske prioriteringsområder.

10’ernes sparepolitik har således generelt ført til voksende ulighed, og kriser tydeliggør, hvilket arbejde der ikke kan undværes, når samfundet er under pres: Det er erhvervsgrupper som sosu-assistenters, sygeplejerskers, butikspersonale og skraldemænd, der må gå på arbejde uanset risici. Det var i høj grad disse vælgergrupper, som førte til regeringsændringen fra blå til rød sommeren 2019. De er ikke blandt samfundets højstlønnede, men en erkendelse af deres samfundsmæssige nødvendighed efterlader sig alligevel næppe varige spor. For uddannelsessystemet som helhed viser et tilbageblik på 10’erne, at effektiviseringerne, testkulturen og besparelserne har trimmet sektoren. Den er klart blevet økonomisk slankere, mens det kvalitative kompetenceløft øjensynligt ikke har vejet lige så tungt for beslutningstagerne, og konkurrencestatslige tiltag har ikke medført en konstaterbart stærkere forebyggende demokratisering.

NÅR ALLE SKAL MED – SOCIAL OG GEOGRAFISK BALANCE

Med de mange samfundsændringer, 10’erne har budt på, er den hidtidige balance i uddannelsesverdenen mellem skoleformer på samme niveau blevet udfordret, fx balancen mellem offentlige og private grundskoler, mellem gymnasiale og erhvervsfaglige uddannelser og mellem uddannelsesområdets ressourceforbrug og andre samfundsområder. Hertil kommer, at den ubalance i chancelighed, som er konstaterbar allerede i grundskolen og i ungdomsuddannelserne, er øget i løbet af 10’erne.

På alle niveauer har 10’ernes *færre og større institutioner* som følge af fusioner og nedlæggelser mindsket administrative udgifter, hvad der har haft både ligheds- og velfærdsmæssige konsekvenser. Lighedsmæssigt viste dette sig ikke mindst geografisk, hvor barrieren for lige adgang til uddannelse i alle egne af landet blev højere i 10’erne, båret frem dels af den enkeltes ønske om fortsætte sin uddannelse på institutioner med ry for kvalitet i undervisningen, dels af den øgede ulighed i økonomiske driftsvilkår for institutioner i henholdsvis de store bymiljøer og Udkantsdanmark. På samme vis eksploderede antallet af folkeskolelukninger og -sammenlægninger i 2011, hvor 246 skoler blev ned- eller sammenlagt mod 147 i de foregående tre år tilsammen, og lærertallet faldt det år med knap 2000. Tendensen fortsatte i resten af perioden, så der medio 2017 på landsplan var ca. 1100 folkesko-

ler tilbage. 10'ernes trimning af uddannelsesområdet kom bl.a. til udtryk gennem nøgletalsstyring og generelle besparelser på de fleste uddannelsesområder og taxameterfinansiering for ungdoms-, voksen- og videreuddannelserne. Brugen af nøgletalsstyring, som kan gennemføres på forskellig vis og fx udløses af elev- eller klassetal, er tiltaget i løbet af perioden. Benyttes elevtalrelaterede tilskud, følger pengene principielt eleven, og sådanne nøgletalsberegninger giver ofte et incitament til at øge antal elever i klasserne, da mange udgifter er klasserelaterede, fx lærerløn, som er den største af alle poster på et skoleregnskab. Alene som konsekvens af skolelukninger og nøgletalsbrug faldt de kommunale udgifter pr. folkeskoleelev i perioden, og de faldt yderligere ved gennemførelsen af inklusionslovgivningen i 2012. Denne var begrundet i, at udgifterne til specialundervisning havde været stadig stigende i flere årtier, så en indgriben var nødvendig. Med inklusionen skulle flertallet af specialundervisningselever integreres i normalklasser. Tiltaget havde en dobbelt begrundelse: Dels en lighedsbaseret tænkning om, at elever i vanskeligheder ikke måtte segregeres fra klassens fællesskab, dels besparelsen på udgifterne til specialundervisningen. Elevnøgletalsmodellen var angiveligt også styringsparametret ved inklusionsloven, som angiveligt skulle være ressourceneutral. De overordnede rammer blev fastlagt i økonomiaftalen mellem stat og kommuner for 2013, hvorefter elevandelen i normalklasser skulle stige fra 94,4 % til 96,0 % i 2015. Inklusionskonceptet blev således solgt som et pædagogisk paradigmeskift om plads til forskellighed inden for klassens rammer, men strategien var økonomistyring. Allerede året efter indførelsen stod det da også klart, at omlægningen i kommunerne var blevet en spareøvelse med faldende udgifter til såvel special- som normalundervisning. De inkluderede elever fik ikke samme grad af støtte som før, og nogle få af dem udviste så tunge adfærdsproblemer, at klassens sociale fællesskab ikke kunne rumme dem. I 2016 erkendte man, at 96 %-målsætningen ikke kunne nås, og i 2018 var andelen af børn i specialtilbud efter et dyk på ny på vej op.

Faldet i antal folkeskoler blev i perioden modsvaret af en kontinuerlig vækst i de *frie skoler*, hvoraf ganske mange var såkaldte protestskoler, der blev oprettet, hvor den lokale folkeskole blev nedlagt. Følgelig steg elevtallet i de frie skoler, mens det faldt i folkeskolen. Folkeskolen er kun delvis et regeringsanliggende, selvom periodens mange tiltag kunne forlede til en anden opfattelse, men ifølge folkeskoleloven er folkeskolen en kommunal opgave. Enhver kommune er således forpligtet til at fastlægge mindst ét skoledistrikt. Det har i 10'erne medvirket til, at ganske mange kommuner har indrettet sig med kun én folkeskole, ganske vist udstyret med afdelinger, men alligevel med betydelig afstand mellem brugere, medarbejdere og ledelse, så ledelsen mere uforstyrret kan fastholde fokus på konkurrencestatistiske strategier og ikke så let distraheres af problemstillinger om, hvordan skolens dannelsesopgave løses i praksis. Bekymrende er det også, når pressede kommuner kan se en økonomisk fordel i at nedlægge egne folkeskoler og betale for elevernes undervisning i private grundskoler, ikke mindst set i lyset af velfærdsbetragtninger om, at befolkningens møde i den fælles folkeskole er med til at styrke samfundets sammenhængskraft. 10'erne har vist, at de frie grundskoler i stigende grad er ble-

vet mellemklasseforældres naturlige førstevalg, så også politisk stod det klart, at balancepunktet mellem den offentlige og den private skolesektor er på spil. Socialdemokratiet fastslog således efteråret 2019, at det er partiets mål, at højst 10 % af alle elever skal gå i en fri grundskole. Men i praksis blæser vinden ikke lige den vej ved periodens slutning. En fortsat stigende tilslutning til de frie grundskoler ville i sin yderste konsekvens kunne indebære en opdeling i en mindre gruppe kommunale ghettoskoler og en dominerende sektor af private grundskoler – en fordeling, der ikke ville befordre samfundets sammenhængskraft.

Balancen mellem den offentlige og den private skolesektor er på vippen. 00'erne var for de private skoler gode år, og 10'erne blev endnu bedre, ikke mindst for efterskolerne. Privatskoleandelen på landsplan var konstant voksende, og ved periodens udløb går 18,1 % af grundskolens elever i frie skoler, flest i hovedstadsområdet, men landets øvrige regioner følger også trop. At folkeskolens elevandel også falder i landdistrikterne, kan delvis forklares med oprettelse af de ovenfor omtalte protestfriskoler. Den private skolesektors statstilskud, som bestemmes af finanslovens såkaldte koblingsprocent, beregner de frie grundskolers tilskud pr. elev ud fra gennemsnitsudgifterne pr. elev i folkeskolen. Koblingsprocenten, der jævnligt indgår i finanslovsforhandlingerne, har i perioden ligget nogenlunde stabilt på ca. $\frac{3}{4}$ af udgiften pr. elev i folkeskolen. Spørgsmålet er dog, om de økonomiske vilkår for at drive skole efterhånden er skruet sådan sammen, at balancen mellem folkeskolen og de private grundskoler forrykkes. Det er set under en socialstatslig synsvinkel bekymrende, at den private skolesektor ikke alene vokser på grund af efterskolerens succes, men at det også sker med baggrund i forældres fravalg af en folkeskole præget af sparetiltag og strid om værdier og virkemidler. Konkurrencestatslogikken har kostet med hensyn til befolkningens tillid til folkeskolen.

Adgang til uddannelse er i perioden blevet mere ulige, især inden for de gymnasiale uddannelser og voksenundervisningen. Efter institutionernes overgang til selveje med strukturreformen fra 2007 og de følgende års institutionsfusioner blev forskellene mellem de rige gymnasier i hovedstadsområdet og de fattige i det såkaldte Udkantsdanmark stadig tydeligere. Ved denne form for økonomisk decentralisering får den enkelte institution en høj grad af økonomisk selvbestemmelse – men vel at mærke inden for de givne rammer! Selvejet kan have fordele for både staten og den enkelte institution, idet staten kan styre det overordnede uddannelsesniveau gennem rammetilskud, mens institutionerne inden for disse rammer får mere selvbestemmelse til eksempelvis at overføre over- og underskud fra år til år. Grundlaget for institutionernes selvejeøkonomi i ungdomsuddannelserne og på de videregående uddannelser er taxametertilskuddet, som overvejende er relateret til antal elever og studerende. Denne finansieringsform kan give incitament til tilskudstækning. Eksempelvis hævdede både elever og lærere i 2011, at især færdiggørelsestaxametret fik gymnasierektorerne til at se igennem fingre med elevpæk. Færdiggørelsestaxametret fik især betydning for gymnasier med lille frafald, og velkørende institutioner med et stabilt elevgrundlag blev i perioden økonomisk velpolstrede, også selvom skolernes frihed til at akkumulere overskud og foretage in-

vesteringer i 2017 blev begrænset. I 2015 indførtes derfor et socialt taxameter, som indebar en omfordeling fra rige til fattige gymnasier af ca. 2 % af undervisningstaxameterets midler fra institutioner med en relativt lav andel frafaldstruede elever til institutioner med mindst 43 % af sådanne elever. Det skete for at modvirke den igangværende polarisering af gymnasiernes elevfordeling, som bl.a. tog udgangspunkt i faglige og sociale elevforventninger til udbyttet af gymnasietiden. At elevsammensætningen i skoleåret 2015-16 på 14 almene gymnasier bestod af mere end 20 % ikke-vestlige indvandrere og efterkommere, var et politisk dilemma, for mange etnisk danske elever benyttede deres frie gymnasievalg til at søge bort fra regionens gymnasietilbud, hvis andelen af elever af anden etnisk baggrund var høj. Den politiske debat om løsningsmuligheder var ideologisk og stod mellem liberale fritvalgsmål og sociale lighedsmål, idet risikoen ved en fastholdelse af fritvalgsprincippet var såkaldte ghettogymnasier med et flertal af elever af anden etnisk baggrund. For tilhængere af fritvalgsprincippet var indførelse af skoledistrikter i ungdomsuddannelserne derfor ikke en optimal løsning, men foråret 2020 foreslog et såkaldt ekspertudvalget så en såkaldt klyngemodell med klynger af tre eller flere gymnasier, hhx og htx på erhvervsgymnasierne – dvs. et større skoledistrikt – det kan måske bidrage til en bedre social-økonomisk balance.

I 10'erne blev der taget ganske mange initiativer, der havde til formål at gøre *erhvervsuddannelserne* mere attraktive og mindske frafald. Inden for ungdomsuddannelserne blev de udmøntet i hele tre såkaldte reformer foruden en række mindre lovændringer: Erhvervsskolereformen i 2014, som bl.a. gav eux større udbredelse, gymnasireformen i 2016, der gjorde op med det såkaldte menugymnasium fra 2005, reducerede antal fag og studieretninger og indførte adgang til hf direkte efter 9. klasse, samt fgu-reformen i 2019, som erstattede seks uddannelser for 18-25-årige, nemlig produktionsskole, almen voksenuddannelse (avu), forberedende voksenundervisning (FVU), ordblindeundervisning for voksne (OBU), kombineret ungdomsuddannelse (KUU) og erhvervsgrunduddannelse (egu). Alligevel fortsatte gymnasiets tiltrækningskraft uantastet, mens erhvervsuddannelserne i perioden oplevede store problemer med rekruttering, frafald og praktik, og praktikpladssituationen forblev problematisk. Samtidig medførte det ovenfor omtalte omprioriteringsbidrag, at flere institutioner måtte budgettere med underskud for at begrænse nedskæringer på undervisningstimetallet. For voksenundervisningen betød den skæve samfundsudvikling, at en række vuc-afdelinger i provinsen måtte lukke. I den forbindelse er det værd at hæfte sig ved, at udgifterne til videregående voksen- og efteruddannelse i perioden 2009-18 ifølge tænketanken DEA nærmest er halveret. Samlet set steg udgifterne til de ordinære videregående uddannelser i perioden med 44 %, mens udgifterne til videregående efteruddannelser i samme periode faldt med 56 %, primært på grund af en lavere SVU-sats kombineret med en stramning af antal støtteberettigede. Det kan virke sært, at netop disse midler blev reduceret på et tidspunkt med et uforudsigeligt arbejdsmarked – ikke mindst med tanke på den sociale mobilitet, som også i 10'erne har været en udfordring.

Både nationale og internationale undersøgelser har vist, at Danmark stadig har en *restgruppe*, som ikke får fuldført en ungdomsuddannelse. Det er en sårbar gruppe på arbejdsmarkedet, der generelt har svært ved at bryde den negative sociale arv. VLAK-regeringen tog derfor i 2018 initiativ til en såkaldt ghettopakke, som strammede lovgivningen på mange områder. Igangsætningen af de nye regler blev udsat til efter folketingsvalget, så Pernille Rosenkrantz-Theil underskrev uddannelsesområdets ghettolove d. 3. juli 2019 med ikrafttræden allerede fra 1. august samme år. Det medførte bl.a. indførelse af skærpet fraværsregistrering og særlige ghettoprøver i udsatte områder, herunder obligatoriske sprogsprøver i børnehaveklassen, samt mulighed for træk i forældrechecken for forældre, som ikke sørger for, at deres børn lever op til de skærpede krav. Virkemidlerne har, som det ses, omfattet både pisk og gulerod – mest af det første! Set under en konkurrencestatslig synsvinkel er restgruppen en udfordring for den konkurrencestatslige oprustning og den forebyggende demokratisering.

Det er et fællestræk for periodens politiske tiltag, at man angiveligt har efterstræbt en bedre balance, men det er sket ud fra skiftende regeringers divergerende mål og værdier. Nu er balance ikke et mål i sig selv, og da slet ikke en fastholdelse af status quo, men den aktuelle uddannelsessituation er på mange områder uafklaret, så ændringer er påkrævet og bør føre til øget udbytte både for den enkelte og for fællesskabet. Sådanne resultater mangler periodens reformer inden for ungdomsuddannelserne endnu at dokumentere.

STREAMING AF DE VIDEREGÅENDE UDDANNELSER

Debatten har i perioden rettet fokus mod samfundets behov for arbejdskraft både aktuelt og i de kommende år. Det gælder spørgsmål om balancen mellem akademikere og mere produktionsprægede erhverv og mellem humanistiske og teknologiske erhverv. Spørgsmålene tårner sig op: Undervises der på de videregående uddannelser i fag, som har en samfundsmæssig nytteværdi? Der mangler håndværkere og ingeniører, men ikke gymnasielærere i historie, tysk og fransk. Adskillige af periodens tiltag, hvad angår de videregående uddannelser, har været målrettet bestræbelserne på, dels at gøre de studerendes uddannelsesvalg mere arbejdsmarkedsorienteret, dels begrænse de offentlige udgifter hertil.

Et fundamentalt redskab i velfærdsstatens bestræbelser på at gennemføre chancelighed har i et halvt århundrede været Statens Uddannelsesstøtte (SU). Dette område har igennem 10'erne været genstand for en hed politisk debat, især om målgrupper: Skal SU forbeholdes studerende med forsørgerforpligtelser eller også gælde hjemmeboende gymnasieelever? Skal internationale udvekslingsstuderende også kunne optage SU-lån på lige vilkår med danske studerende, uanset at erfaringen viser, at mange glemmer tilbagebetalingen, når de har forladt Danmark og deres danske universitet? Hertil kommer, at SU har måttet holde for med besparelser i hele perioden. Således blev beløbet med virkning fra 1. juli 2016 nedsat fra 80 % til 60 % af højeste dagpengesats. SU-systemet er endvidere belastet af, at stadig flere EU/EØS-borgere kommer til Danmark for at tage en uddannelse, og deres gæld er

til stadighed øget, så SU-gælden var i 2019 steget til 314 mio. mod 258 mio. i 2018, og 46 % af gælden skyldtes på dette tidspunkt hjemvendte udenlandske studerende, som ikke havde betalt deres gæld tilbage. Periodens økonomistyring har konfliktet med EU-retslige rettigheder og udfordret værdibegreber som chancelighed, social mobilitet og international forståelse.

Et af 10'ernes konkurrencestatstiltag på de videregående uddannelser var *fremdriftsreformen*, som bl.a. omfattede en afkorting af studietiden og den enkelte studerendes hurtigere færdiggørelse. Reformen bragte imidlertid sindene i kog hos de studerende, og også universitetsadministrationerne fandt den problematisk. De studerendes protester førte efteråret 2013 til, at forligspartierne kort efter besluttede en delvis udskydelse, så den for igangværende studerende først trådte i kraft fra august 2015. Ordningen indebar bl.a. tvangstilmelding til eksamen på 30 ECTS-point pr. semester og bortfald af SU ved mere end et halvt års forsinkelse. Men da tvangstilmeldingen ved Københavns Universitets vintereksamen 2014-15 resulterede i mere end en fordobling af antal reeksaminationer og en kraftigt forhøjet dumpeprocent, blev ordningen modificeret, så tvangstilmelding og tvangsmérit blev afskaffet, og der blev åbnet for suppleringsfag. Studietidens afkorting med 4,3 måneder blev dog fastholdt. Set i en konkurrencestatslogik, må det erkendes at afkortningen indeholdt en besparelse, mens det tilhørende kompetenceløft ikke umiddelbart var til at få øje på. Effektiviseringsønsker var også en del af begrundelserne for de mellemlange professionsinstitutionernes fusionering til professionshøjskoler i 2008. Ved den efterfølgende tilpasning af de forskellige uddannelsers lovgrundlag overgik man så fra parlamentarisk detailstyring til ministerstyring, med områdets forligskreds i en følgefunktion. Sektorstyringen er herefter fastsat i bekendtgørelser under professionshøjskoleloven, og ændringer kan gennemføres ministerielt eller i de selvejende institutioners bestyrelse uden at skulle i Folketinget – administrativt enklere, men også mindre synligt i offentligheden. I 10'erne dominerede fusionstænkning fortsat: I 2018 fusionerede således professionshøjskolerne Metropol og UCC til Københavns Professionshøjskole (KP), som med ca. 20.000 studerende blev en af Danmarks største videregående uddannelsesinstitutioner, og Professionshøjskolen UC Lillebælt og Erhvervsakademi Lillebælt blev sammenlagt til UCL erhvervsakademi og professionshøjskole, mens KU blev slanket administrativt, ved at de to prorektorstillinger blev sammenlagt til én.

Indførelsen af *dimensioneringen* og *uddannelsesloftet* i henholdsvis 2015 og 2017 var ligeledes udtryk for konkurrencestatsstrategier. Dimensioneringen reducerede antal studiepladser på visse lange videregående uddannelser med systematisk overledighed blandt nyuddannede, og især en række humanistiske småfag med stor dimittendledighed blev sammenlagt eller nedlagt – endnu et eksempel på periodens politiske beslutningstagning, hvor nytteværdien dominerede dannelséstænkningen og dermed reducerede det enkelte individs valgmuligheder. Den samme kritik blev rejst mod uddannelsesloftet, som indebar, at hvis man havde gennemført én videregående uddannelse, kunne man ikke optages på en ny videregående uddannelse på samme eller lavere niveau. Styringsmæssigt hentede begge ordninger

deres legitimitet i, at knap halvdelen af alle videregående uddannelser i perioden 2007-14 både havde et voksende optag og en betydelig og systematisk overledighed. Uddannelsesloftet var stærkt upopulært blandt de studerende og fik sammen med fremdriftsreformen og karakterbonusordningerne hovedskylden for de studerendes høje stressniveau, så det blev afskaffet igen med virkning fra sommeroptaget 2020, mens dimensioneringen, der i perioden 2013-16 resulterede i et fald i antal studerende på 12 %, er fastholdt. Igennem perioden er det således blevet stadig tydeligere, at den akademiske vej ikke mere er en garanti for interessant arbejde og høj livsløn, og akademikerarbejdsledsløshed er igennem perioden blevet en stadig mere konkret risiko. Støt voksende er også det såkaldte prekariat, som består af personer, oftest akademikere, der arbejder i korte, løse ansættelsesforhold som projektansatte eller vikarer, fx ph.d.-studerende og eksterne lektorer, dvs. personer med forskerkompetencer og -ambitioner, og som mangler en fast arbejdsmarkedstilknytning og dermed både formelle rettigheder og oplevelsen af at "være med på holdet".

Den humanistiske dannelsesstærkning i perioden har således måttet vige for konkurrencesamfundets kompetencetilegnelse. Uddannelsernes erhvervsrettethed har været fremmet på bekostning af en kritisk videnskabelig almindelse, og uddannelsesviften er blevet trimmet og mindre nuanceret. I denne trimningsproces har konkurrencestatsstrategier klart domineret over velfærdsmål om chancelighed og social mobilitet. Det er sket på bekostning af den enkeltes frie uddannelsesvalg og forventningsopfyldelse, men den aktuelle krisepause kan måske give anledning til fornyet refleksion over, hvilke humane kompetencer samfundet vil have behov for fremover.

HVORHEN EFTER 10'ERNE?

Egentlig startede årtiet rigtigt godt og fuldt af håb. Barack Obama havde som USA's præsident indvarslet en ny og mere tolerant æra i amerikansk politik, men så blev han afløst af Donald Trump i 2016, og i 2020 kom Brexit til. Nogle vil mene, at det var et oprør mod det multikulturelle, der førte til Brexit, og at valget af Trump havde rod i et folkeligt oprør mod eliten, som ignorerede de mange, der følte, at udviklingen gik for stærkt, og at de og deres værdier blev efterladt på perronen, mens andre så det som eksempler på samfund i dyb splittelse om demokratiske værdier.

Styringsstrategier påberåber sig ofte at være udviklingsstrategier, men udvikling, set som en proces, hvor noget gradvis forandres hen imod noget bedre, er ikke det samme som styring, der leder og dirigerer noget eller nogen i en bestemt retning. I uddannelsessammenhæng kan udvikling være affirmativ og bekræfte en stedfunden pædagogisk nyorientering, eller den kan være præskriptiv og normsættende for en ny ændret praksis, god eller mindre god. Dansk uddannelseslovgivning var i det meste af 1900-tallet affirmativ, men efter årtusindskiftet har konkurrencestaten gjort den stadig mere præskriptiv, uanset de siddende regerings partifarve. Styring kan være iterativ og fastholde status quo eller innovativ og reelt fornyende. Periodens uddannelseslovgivning har i politikersprog generelt været betegnet som innovativ, men reelt har den været iterativ. Næste spørgsmål bliver så, hvor innovativ

udviklingen af en samfundsinstitution som fx folkeskolen kan holde til at være, og hvor præskriptiv styringen kan være, uden at den folkelige modstand bliver for stor.

Også lovgivere kan blive i tvivl om mål og midler, og resultatet kan blive en slingrekurs, som ikke bare er bestemt af traditionelle politiske positioner, men også af en reel usikkerhed om, hvilket samfund skolen skal uddanne børn og unge til at agere i som voksne. Menneskelige forventninger har det med at tilpasse sig vilkårene – ofte andres vilkår – og når man ser, det går andre godt, kan egne forventninger til fremtiden få et pænt skub fremad. Det bliver en af uddannelsessystemets udfordringer at give den enkelte en sådan ballast med på vejen, at han eller hun konkret kan vurdere muligheder og barrierer, have kompetencer og vilje til gå efter målene, men også afstemme sine forventninger efter realiteterne. Vil man reflektere over uddannelsessystemets opgave i fremtiden, er det værd at læse Harari. Han belyser, hvad et barn af i dag skal lære for at kunne leve som voksen, og hvilke kompetencer han eller hun må tilegne sig for at forstå sin omverden i en tid, hvor den teknologiske udvikling overtager stadig flere opgaver. I det 21. århundrede bliver information, misinformation og irrelevante nyheder overvældende. Fremtidens undervisning må derfor udvikle menneskers evne til at forstå information og skelne mellem vigtigt og uvigtigt, så den enkelte er i stand til at kombinere mange forskelligartede informationer til et sammenhængende billede af verden. Skolen må derfor fremme kritisk tænkning, kommunikation, samarbejde og kreativitet og tilgodeset tilegnelse af livskompetencer frem for færdigheder. Når den enkelte skal leve i en verden med eksistentiel uvished, bliver evnen til at håndtere forandringer, lære nyt og bevare den mentale balance endnu vigtigere. Uddannelsessystemet må derfor gøre individet så modstandsdygtigt, at det kan favne det ukendte og samtidig bevare sin mentale balance (Harari 2018 s. 303-310). Dette mål understreger behovet for en kritisk videnskabelig dannelse.

Udviklingen på uddannelsesområdet gennem 10'erne har vist, at ingenting går helt som planlagt og forventet. Set i bakspejlet har man politisk taget mange løsningsstrategier i brug for at løse periodens problemer, men ikke alle resultater har været bæredygtige i praksis. Man bestræbte sig på samme tid på at effektivisere uddannelsessystemet og gennemføre et kompetenceløft på alle niveauer, men ikke meget tyder i skrivende stund på, at disse konkurrencestatstiltag har givet øget livskvalitet for den enkelte, ført til et mere handledygtigt fællesskab eller til et i internationale sammenhænge stærkere Danmark. For ganske mange blev resultatet uigenomsigtighed med hensyn til livschancer og uoverskuelighed over farbare veje i den stadig mere komplekse uddannelsesverden, og for nogle førte det til desorientering og frafald fra påbegyndt uddannelse.

Værdier og rettigheder bliver først rigtig synlige, når de savnes. I en tid med øget digital undervisning savnes eksempelvis adgang til analog undervisning og til at kunne rejse frit og leve fri for sygdomsfrygt. I et frit og demokratisk uddannelsessystem er den digitale udvikling en god tjener, men en farlig herre. Skolen skal med fokus på kreativitet og menneskelig interaktion kunne give den enkelte individ mod til at favne udviklingen, uanset social baggrund. En medtænken af Thyge Winther-Jen-

sens tanker om, at dannelsestænkningen i sidste ende kan vise sig at være lige så arbejdsmarkedsrelevant som kompetencetænkningen, er en væsentlig forudsætning for en demokratisk videreudvikling af uddannelsesområdet med lige adgang til uddannelse. Udfordringen er at skabe en udformning af uddannelsessystemet, så det sætter den enkelte i stand til at indgå i og bidrage til fællesskabet, både som menneske og som samfundsborger.



Signe Holm-Larsen (f. 1939), cand.pæd. i fransk. Tidligere lærer, fagkonsulent, skoledirektør og fagredaktør for sprog og pædagogik ved Danmarks Nationalleksikon. Chefredaktør på Kroghs Forlag 2001-07; herefter redaktør ved Dafolo indtil 2012. Egen konsulentvirksomhed om pædagogiske spørgsmål. Forfatter til bl.a. almen-pædagogiske værker samt lærebøger i fransk og latin. Formand for støtteforeningen Jonstrupsamlingens Venner.

LITTERATUR

- Bondo Christensen, Anders (2017): "Konkurrencestatens reaktionære skolesyn"; i Søren Kaj Andersen (red.): *Konkurrencestaten og dens kritikere*. Jurist- og Økonomforbundets Forlag.
- Hermann, Stefan (2017): "Konkurrencestatens pædagogiske spørgsmål – og dens mange svar"; i Søren Kaj Andersen (red.): *Konkurrencestaten og dens kritikere*. Jurist- og Økonomforbundets Forlag.
- Harari, Yuval Noah (2018): *21 ting du bør vide om det 21. århundrede*. Lindhardt og Ringhof.
- Holm-Larsen, Signe (2013): "Skolens organisation – mål, rammer og relationer"; i *Didaktik – lærerfaglighed, skole og læring*. U Press.
- Holm-Larsen, Signe (2013): "Evalueringsens mål og midler"; i *Didaktik – lærerfaglighed, skole og læring*. U Press.
- Holm-Larsen, Signe (2014): "Hvor længe gik de egentlig i skole? Elevtimetale på 7. klassetrin 1814-2014"; i *Uddannelseshistorisk Årbog 2014*. WERks Grafiske Hus a/s, Aarhus.
- Pedersen, Ove K. (2011): *Konkurrencestaten*. Hans Reitzels Forlag.
- Pedersen, Ove K. (2017): "Efterord. Fra kritik til selvkritik"; i Søren Kaj Andersen (red.): *Konkurrencestaten og dens kritikere*. Jurist- og Økonomforbundets Forlag.
- Piketty, Thomas (2013): *Kapitalen i det 21. århundrede*. På dansk 2014. Gyldendal.
- Winther-Jensen, Thyge (2013): "Dannelsens ansigter – enhed og flertydighed"; i *Didaktik – lærerfaglighed, skole og læring*. U Press.
- Se i øvrigt "Uddannelserne i årets løb" i de enkelte årgange af *Uddannelseshistorisk Årbog* på Uddannelseshistorisk Selskabs hjemmeside.

FRA FORSONINGSSKRIDT TIL CORONAKRISE

– uddannelserne i folketingsåret 2019-2020

AF SIGNE HOLM-LARSEN

Fra fuld nedlukning til spredt genåbning	153
Corona-konsekvenserne fyldte dog ikke det hele	157
Folkeskolen – reformen der blev væk	159
De frie skoler med uændret koblingsprocent	166
Ungdomsuddannelserne nærmer sig hinanden	168
Digitaliseringen stærkt øget på de videregående uddannelser	176

Årets altoverskyggende begivenhed – på verdensplan og i Danmark, på samfundsplan og også i uddannelsessektoren – blev coronapandemien, udløser af sygdommen Covid-19 og formentlig opstået på et marked i den kinesiske millionby Wuhan ca. 800 km vest for Shanghai.

FRA FULD NEDLUKNING TIL SPREDT GENÅBNING

Statsminister Mette Frederiksen (S) lukkede på et timelangt tv-transmitteret pressemøde onsdag d. 11. marts 2020 Danmark, da det stod klart, hvor alvorligt sygdomstruslen måtte tages. Børnehavebørn, skoleelever, studerende og erhvervsaktive personer blev sendt hjem med få dages varsel, og alle erhvervsaktive samfundsborgere bortset fra sundhedspersonale og nogle få medarbejdere i livsnødvendige jobfunktioner fik hjemmearbejdspladser kombineret med børnepasning og digital mødevirksomhed, mens ældre og svagelige blev benævnt risikogruppen og mere eller mindre frivilligt isoleret fra deres pårørende og omverdenen på plejehjem eller i eget hjem. Nedlukningen var klar og entydig og blev accepteret af de allerfleste som nødvendig. Helt det samme kan ikke siges om genåbningen, som foregik stykkevis og delt. Den klaustrofobiske situation, de halvtomme gader og de undervisningsmæssige begrænsninger kunne give mindelser om krigslignende tilstande. Det fik i hvert fald forfatteren til at sende tankerne tilbage til 2. Verdenskrig, hvor egen skolestart efteråret 1945 på en københavnerskole foregik kl. 16.00-17.30, fordi skolen var optaget af tyske flygtninge.

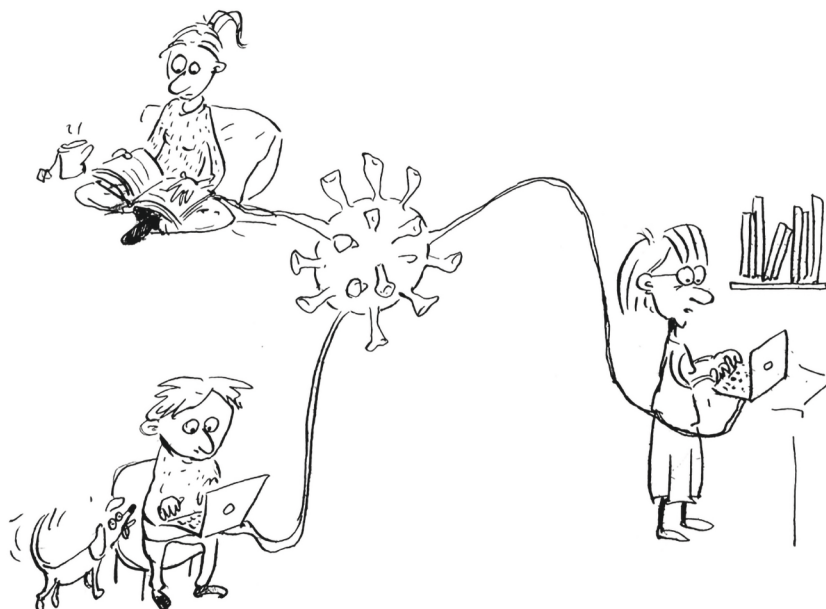
Fredag d. 13. marts blev alle elever sendt hjem og alle undervisere beordret til at arbejde hjemmefra. Lukningen gjaldt i første omgang for to uger, men blev d. 23. marts forlænget til d. 13. april. Dermed kunne 1,3 mio. børn og unge ikke komme i vuggestue, børnehave, skole eller højere uddannelsesinstitutioner, bortset fra især mindre børn i nødpasning i daginstitutioner og skoler, fordi deres forældre indgik

i kriseberedskabet. Indgrebet, som umiddelbart blev mødt med stor enighed i Folketinget, blev fulgt op af særlovgivning med etårige ministerbemyndigelser til at fravige lovbestemte og fastsætte nye regler. Det betød for skole- og ungdomsuddannelserne med L 140 fx dispensation fra minimumstimetal, bortfald af fraværsregistrering og suspension af eksamener og prøver.

Mandag d. 6. april kl. 10 holdt statsministeren endnu en tv-tale til nationen, hvor hun bekendtgjorde en "stille, kontrolleret og gradvis genåbning af vores samfund". Det indebar bl.a., at 0.-5. klasse kom i skole igen fra 15. april, men ikke 6.-10. klasse. Dermed indtrådte en ny fase i skolernes nødundervisning karakteriseret af korte skoledage, smågruppeundervisning, forskudte pauser og fålærerprincip. Genåbningsprocessen gav nogle skvulp, da det viste sig, at studentereksamen blev gennemført, men ikke 9. og 10. klasses afgangseksamener. Afgørende for regeringens prioritering af 1. fase i genåbningen var dels ønsket om at få forældrene ud på arbejdsmarkedet igen og frigøre dem for lektiehjælp og børnepasning, dels udmeldinger fra de faglige foreninger på både grundskole- og gymnasialt niveau om, at åbningen kom for sent til, at skolerne kunne nå at gennemføre afgangseksamenerne. I gymnasiesektoren valgte regeringen dog at overhøre anbefalinger fra Gymnasielærerforeningen (GL), og elevorganisationen Danske Gymnasieelevers Sammenslutning (DGS), så 3.g'erne kom alligevel tilbage, og studentereksamen blev gennemført, om end i reduceret form.¹

Processen var indtil da mødt med stor forståelse både i befolkningen og politisk, men nu begyndte vandene at dele sig. De borgerlige partier var ikke tilfredse. Således mente Jens Henrik Thulesen Dahl (DF), at det var "ærgeligt, at regeringen har valgt at lade de mindste elever komme i skole først, for nu får de ældste elever ikke en ordentlig afslutning", mens Ellen Trane Nørby (V) ville se "beregningerne fra sundhedsmyndighederne, før vi kan acceptere, at der ikke er plads til eleverne i 9. og 10. klasse". Pernille Rosenkrantz-Theil ville dog først "melde ud, når regeringen er klar til det". Jens Henrik Thulesen Dahl fandt det også for ringe, at landets 9. klasser ikke kunne deltage i forårets undervisning og dermed "mister vigtig erfaring med forberedelse og fortrolighed med eksamen, herunder manglende eksamenstræning". Ministeren svarede hertil, at det stod skolerne frit for at bruge noget af undervisningstiden frem mod sommerferien på eksamenstræning ved fx at benytte ministeriets skriftlige øveprøver – et nyt begreb i folkeskolesammenhæng.

¹ L 140 om midlertidige foranstaltninger på børne- og undervisningsområdet og folkehøjskoleområdet og for den frie folkeoplysende virksomhed til forebyggelse og afhjælpning i forbindelse med covid-19. Enstemmigt vedtaget med 92 stemmer for. Fremsat 17.3.2020, 1. behandling 17.3.2020 og 2. og 3. behandling 19.3.2020. Lov nr. 241 af 19.3.2020. Loven blev udmøntet i bekendtgørelse nr. 629 af 15.5.2020 om nedlukning af skoler og institutioner samt etablering af nødpasning, bekendtgørelse om nødundervisning m.v. på børne- og undervisningsområdet som led i forebyggelse og afhjælpning i forbindelse med COVID-19. Uddannelses- og Forskningsministeriets pressemeddelelse 11. og 12.3., folkeskolen.dk 11.-13., 16.3. og 19.3., gymnasieskolen.dk 12.3. og politiken.dk 11.3. og 12.3.2020.



Det politiske skel i denne sag har imidlertid stærke uddannelsespolitiske rødder, idet det har været en mangeårig socialdemokratisk-radikal profil at stå for undladelse af deling efter 5. klasse (1958-loven), forlængelse af undervisningspligten (1972) og indførelse af folkeskolens afsluttende prøver i stedet for eksamener (mellemkoleeksamen afskaffet 1958 og realeksamen 1975). De borgerlige partier har i samme periode vedholdende arbejdet for et mere præstationsorienteret uddannelsessystem, også i grundskolen, jf. bl.a. den seneste ændring af folkeskolens afsluttende prøver til folkeskolens afgangseksamener, gennemført af VLAK-regeringen i 2016.²

Torsdag d. 7. maj opnåedes politisk enighed om næste genåbningsfase, så elever i 6.-10. klasse kunne komme tilbage fra d. 10. maj, idet det denne gang blev overladt til kommuner og skoler at tilrettelægge den nærmere organisering inden for de fastsatte sundhedsfaglige retningslinjer, herunder afstandskrav, som i den gode sags tjeneste blev reduceret fra 2 til 1 m og derved bragt på linje med anbefalinger fra verdenssundhedsorganisationen WHO. At det dermed blev op til den enkelte skoleleder at vurdere, hvad der var sundhedsmæssigt forsvarligt, huede dog

² Seruminstittetets ekspertrapport af 16.4.2020 *Matematisk modellering af COVID-19 smittespredning og sygehusbelastning ved scenarier for yderligere initiativer i Fase 1 af genåbningen* og spørgsmål nr. S 1013: "Hvad er ministerens holdning til, at landets 9. klasser ikke kan deltage i forårets undervisning og dermed mister vigtig erfaring med forberedelse og fortrolighed med eksamen, herunder manglende eksamenstræning og selve deltagelse i eksamenerne?" Brevet 4. maj 2020. Sags nr.: 20/08627; ft.dk 4.5. og politiken.dk 8.5.2020. Politiken.dk og folkeskolen.dk 6.4., 20. og 21.4., Politiken 1. sektion s. 4 og berlingske.dk 7.4.2020. Politikens forside 21.4.2020. Se også "Uddannelseshistorie 2016" s. 210 og 214-216 samt "Uddannelseshistorie 2019" s. 182-183.

ikke ganske Skolelederforeningens formand Claus Hjortdal, som fandt det unfair, at regeringens ansvar på den måde blev delegeret til den enkelte skoleledelse. At det blev de ældste grundskoleelever, men ikke 1. og 2. g'erne, som fik lov at komme i skole igen, skyldtes formentlig pres fra både Danske Skoleelever (DSE), Skole og Forældre og politiske partier både til højre og venstre for midten (SF, DF, ALT og NB). Den fortsat digitale nødundervisning i gymnasiet var efter nogles mening krisehåndtering og en ringe erstatning for den rigtige skole, men de fleste elever mente nu, at lærerne klarede situationen godt.

Fra d. 18. maj kunne efterskoler, stu, eud og fgu genåbne, ligesom der blev åbnet for eksamener med krav om fysisk fremmøde. Fra d. 8. juni åbnede højskoler, amu-kurser, sprogcentre, museer o.l. samt offentlige forskningsaktiviteter. Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) fik den utaknemmelige og ganske omfattende opgave i løbet af kort tid at undersøge erfaringerne fra nødundervisningen, hvor de enkelte institutioner havde måttet finde hver deres kreative måder at tackle lukning og genåbning på.³

Med aftale d. 19. juni 2020 var folkeskolelovens bestemmelser om fx skoledagens længde og fagrækken igen gældende, og afstandskravet på 1 m blev blødt op i klasselokaler, hvis det var til hinder for opfyldelsen af lovkravene, men opretholdt andre steder på skolen. Det skulle fortsat tilstræbes, at eleverne forblev i samme klasselokale med så få lærere som fagligt forsvarligt. Efter et opsamlingsmøde om corona-erfaringerne med de centrale organisationer på skoleområdet var Pernille Rosenkrantz-Theil klar til at trække en del af sin støtte til de lange skoledage tilbage, men hun ønskede dog stadig at afvente EVA's erfaringsindsamling. Claus Hjortdal advarede om forhastede beslutninger, for "den faglige undervisning har lidt rigtig meget, fordi vi stort set ikke har haft nogen fag i de sidste tre måneder". Årets virtuelle Sorø-møde 5. september 2020 havde som tema erfaringerne fra nødundervisningen, og synspunkterne herfra indgår i de fortsatte overvejelser om undervisningens fremtidige tilrettelæggelse.⁴

Coronakrisen har under alle omstændigheder betydet en skarp læringskurve, ikke alene for elever og lærere, men for alle samfundets parter. Den digitale nødundervisning blev på flere måder en succeshistorie, men også en bekræftelse af, at den fysiske skole har en unik værdi for eleverne, ikke mindst for fagligt svage ele-

³ Spørgeskemaundersøgelse blandt 3.340 gymnasieelever før påske 2020 under ledelse af professor Ane Qvortrup, Center for Gymnasieforskning, Syddansk Universitet. Gymnasieskolen.dk 21.4.2020 og [Politiken](http://Politiken.dk) 24.4.2020 1. sektion s. 9. Ved en tilsvarende undersøgelse, gennemført 3.-8. april 2020 om folkeskolens undervisning med i alt 2.030 lærere, svarede 58 %, at en eller flere af deres elever ikke deltog i online-undervisningen, heraf dels elever med faglige udfordringer, dels elever fra udsatte hjem. [Politiken](http://Politiken.dk) 22.4. og 27.4.2020 1. sektion s. 2. [Politiken](http://Politiken.dk) og [Berlingske Weekend](http://Berlingske Weekend.dk) 10.5., folkeskolen.dk 14.5. og politiken.dk 23.6.2020.

⁴ Retningslinjer for dagtilbud, skoler og institutioner kom på plads 19. juni 2020 og en ny bekendtgørelse 1. juli 2020 med virkning fra 1. august 2020. Undervisningsministeriets pressemeddelelse af 19.6., Frederiksborg Amtsavvis 5.8., 1. sektion s. 6, og folkeskolen.dk 2.7. og 5.8. 2020.

ver fra udsatte hjem. Med elevernes ufrivillige coronapause fra skolen skete således det bemærkelsesværdige, at de fleste kom til at savne skolen – ikke bare kammeraterne, men også lærerne og undervisningen. Det blev oplevet som et privilegium at være blandt de første elevgrupper, der fik lov at komme tilbage på skolebænken, selvom det var til nødundervisning i små grupper af få lærere, med afstand og hyppig håndvask i forhåndenværende lokaliteter som telte og idrætshaller – men kombinationen af faglig læring og social interaktion gav ro og overskuelighed. Mange har siden givet udtryk for, at sådanne træk bør søges fastholdt i en forhåbentlig snart coronafri skole. Til gengæld blev folkeskolens ældste klasser og eleverne i 1. og 2. g grundigt trætte af skærmundervisning og digitale hjemmeopgaver. Et ganske uventet resultat af coronapausen var således, at skolen nåede at blive set som et privilegium!

CORONA-KONSEKVENSERNE FYLDTE DOG IKKE DET HELE

Børne- og undervisningsminister Pernille Rosenkrantz-Theil (S) havde ved sin tiltræden d. 27. juni 2019 understreget, at man ville kunne ”mærke, at Danmark har fået en socialdemokratisk undervisningsminister”. At folketingsårets 2. del stod i coronaens tegn og blev mere turbulent, end nogen havde kunnet forudse, nødvendiggjorde imidlertid en ændret opgaveprioritering. Regeringen nåede dog en del inden da.

Allerede i juli 2019 havde ministeren ellers *taget hul på opgøret* med sin forgænger Merete Riisagers (LA) ”frihedsforsøg”, som skulle demontere dele af folkeskole-reformen fra 2014. Regeringens ønske om at vinde folkeskolens læreres tillid tilbage efter sammenbruddet i arbejdstidsforhandlingerne ved OK13 tilkendegav hun ved DLF’s kongres august 2019, hvor hun fik stående applaus. Her varslede hun også et opgør med inklusionsreformen fra 2012. I løbet af efteråret tog hun initiativ til at begrænse den borgerlige regerings puljetænkning ved i oktober 2019 at afskaffe den såkaldte skolepræmiepulje, som skulle belønne skoler, der bedst kunne løfte fagligt svage elever. Oktober 2019 blev indsatsen for ordblinde børn styrket, og i februar 2020 blev der indgået politisk aftale om nationale test, *jf. s. 162*.⁵

Finanslovsaftalen 2020 gav et løft af hele uddannelsesområdet. Blandt hovedresultaterne på uddannelsesområdet kan nævnes, at omprioriteringsbidraget på uddannelse blev fjernet fra finansåret 2020, og at ”uddannelsesloftet”, dvs. begrænsning af dobbeltuddannelse, bortfaldt fra sommeroptaget 2020; minimumsnormeringer i daginstitutioner, som var et krav fra SF, indfases frem mod 2025 med 500 mio. i 2020 stigende til 1,6 mia. i 2025, men lovkravet træder først i kraft i 2025 – måske lidt overraskende for forældre, der ved folketingsvalget stemte på SF i håbet om flere pædagoger her og nu i lige nøjagtigt *deres* barns institution.⁶

⁵ Se også ”Uddannelseshistorie 2019” s. 174 og s. 183.

⁶ L 1 Forslag til *finanslov for finansåret 2020*. Vedtaget med 111 stemmer for (S, V, DF, RV, SF, EL, KF, ALT og UFG) og 5 imod (NB og LA). Ved en fejl fik Edmund Joensen (SP) ikke afgivet sin stem-

Uddannelses- og forskningsminister Ane Halsboe-Jørgensen (S) nedsatte d. 17. april 2020 en ekspertgruppe, som atter skal se på en *ny karakterskala*. Det skete, efter at SF fremsatte forslag om at afskaffe negative karakterer og ”gøre op med nulfejlskulturen i uddannelsessystemet”. Begge uddannelsesministre tilsluttede sig SF’s forslag, med forskningsministerens ord, fordi hun mente, at ”den danske syv-trins-skala blev modsat intentionerne ikke internationalt sammenlignelig ... mens vi i Danmark rullede en karakterskala ud, der passede til ECTS-skalaen, havde flere andre lande forbehold og droppede det. Derfor fik vi i Danmark en karakterskala, som desværre ikke kan sammenlignes med særlig meget, fordi Frankrig, Tyskland og de fleste andre lande ikke har indført en sådan skala”. Kritikken af den meningsløse minuskarakter og de manglende muligheder for at belønne mindre fremskridt og den bemærkelsesværdigt gode præstation har været fremført hyppigt lige siden 7-trinsskalaens indførelse i 2007. En ”mangelskala” blev den kaldt af lærerne i evalueringsrapporten fra januar 2019. Så der er god plads til forbedring. Ekspertgruppen skal ifølge kommissoriet ved udgangen af september 2020 opstille mulige modeller for en ændret karakterskala, der er uden minuskarakterer, tilgodeser en ensartet, valid og reliabel bedømmelse af faglige præstationer, er målrelateret og med mulighed for beregning af karaktergennemsnit, er transparent for den enkelte elev/studerende og ligestiller danske studerende i international sammenhæng. I skrivende stund forventes ekspertgruppens forslag at danne udgangspunkt for et regeringsudspil efteråret 2020, hvor skolens hele evalueringsstruktur skal sam- tænkes, dvs. ikke alene karakterer, men også elevplaner, nationale test, kvalitetsrapport og UPV mv.⁷

Året har også rettet fokus mod *regeringens administrative opbygning*. Pernille Rosenkrantz-Theil var således d. 9. januar 2020 kaldt i samråd af Sophie Løhde (V), fordi hun mente, at det svækkede ministerens nye pressechef Thomas Bro Sæhls troværdighed som politisk neutral embedsmand, at han tidligere bl.a. har været spindoktor for Astrid Krag, da hun var medlem af SF. Debatten om flere af de nye pressechefer, der er blevet ansat i ministerierne efter folketingsvalget var på et tidspunkt ret intens, ikke mindst fordi syv ud af de ni nye chefer på den ene eller an-

me. Fremsat 2.10.2019, 1. behandling 22.10.2019, 2. behandling 19.11.2019 og 3. behandling 19.12.2019. Uddannelses- og Forskningsministeriets pressemeddelelse, politiken.dk, information.dk og folkeskolen.dk 3.12.2019. UFG står for ”Uden for grupperne” og omfatter fire tidligere medlemmer af partiet Alternativet: Simon Emil Ammitzbøll-Bille, Uffe Elbæk, Sikandar Sidique og Susanne Zimmer.

⁷ Ekspertgruppens medlemmer er Per Holten-Andersen (tidl. rektor på CBS), formand, Camilla Hutters (KP), Hanne Beermann (UCN), Hanne Leth Andersen (RU), Jesper Arkil (Arkil Holding A/S), Lars Ulriksen (KU), Lene Tanggaard (Designskolen Kolding), Marianne Kvist (Sølvgade Skole), Martin Mejlgaard (DGS), Nanna Højlund (Fagbevægelsens Hovedorganisation), Rasmus Holme (LL), René La Cour Sell (De Erhvervsøkonomiske Universitetsuddannelser), Signe Tolstrup Mathiasen (DSF), og Søren Hindsholm (Nørresundby Gymnasium og HF). Berlingske.dk 4.1., Politiken 7.1., 1. sektion s. 8, folkeskolen.dk 17.2. samt ufm.dk og gymnasieskolen.dk 17.4.2020. Se også ”Uddannelseshistorie 2019” s. 173.

den måde før har haft forbindelse til Socialdemokratiet. Således var ikke alene børne- og undervisningsministeren, men også skatteminister Morten Bødskov, klima-, energi- og forsyningsminister Dan Jørgensen samt social- og indenrigsminister Astrid Krag kaldt i samråd af Ole Birk Olesen (LA) om deres pressechefer.⁸

Af organisatoriske ændringer kan nævnes, at UU Danmark pr. 1. januar 2020 som "Enhed for uddannelses- og erhvervsvejledning i kommunerne" under Kommunernes Landsforening (KL) fortsætter UU Danmarks opgaver med uddannelsesvejledning og kommunale ungeindsatser (KUI) for 15-25-årige unge. Desuden er Børne- og Undervisningsministeriet og Uddannelses- og Forskningsministeriet gået sammen om at etablere et *Nationalt center for udvikling af matematikundervisning*, som skal dække alle dagtilbud, grundskoler, gymnasier og erhvervsuddannelsesområder i landet. Endelig gik *lex.dk* allerede mandag d. 25. maj 2020 i luften som "en ny platform for autoritativ viden", med et rygstød på 23 mio. på finansloven for perioden 2019-22.⁹

FOLKESKOLEN – REFORMEN DER BLEV VÆK

Den femte og sidste statusrapport for 2014-ordningen viste ikke uventet, at der ikke kunne dokumenteres nogen fremgang i elevernes faglige resultater eller trivsel, men oven i købet tilbagegang i de nationale test, hvor andelen af gode elever var faldet i læsning på alle klassetrin og i matematik i 3. klasse, at andelen af dårlige læsere var steget en smule i både 2., 4. og 6. klasse, mens andelen af dårlige regnere var steget i 3. klasse og ellers uændret; faldet i "gode" læsere og regnere var dobbelt så stort hos børn af kortuddannede som blandt børn af forældre med lang videregående uddannelse. Man konkluderede derfor, at da det hverken var lykkedes at styrke fagligheden eller bryde den negative sociale arv, var de basale vilkår for at nå bedre resultater ikke til stede.

Jorden var gødet efter den lige så triste rapport i 2019 og reaktionen forventelig. KF foreslog således helt at afskaffe den understøttende undervisning og anvende de ca. 3.800 lærerårsværk på faglig undervisning i stedet. Debatten resulterede i folkeskoleforligskredsens aftale af 30. januar 2020 om en generel afkortning af skoledagens længde for elever i indskoling og muligheder for at konvertere understøttende undervisning til anden undervisning. Hvorfor resultaterne af 2014-ændringerne blev så skuffende, kan der reflekteres længe over, og et facit gives ikke. Medvirkende årsager har dog givetvis været, at merundervisningen fra starten ikke måtte koste ekstra, men skulle dækkes af en gratis udvidelse af lærernes undervisningstimetall, så DLF's støtte var til at overse. Også på andre områder var reformen

⁸ Folkeskolen.dk 10.12.2019. Se også "Uddannelseshistorie 2019" s. 173.

⁹ Centret for matematikundervisningen er nedsat af Børne- og Undervisningsministeriet i samarbejde med Uddannelses- og Forskningsministeriet. Der er afsat i alt 25 mio. i perioden 2019-23 til etablering og drift af centret, som placeres på DPU, AU Campus Emdrup. Centret samarbejder med KU, AAU, KP og VIA UC. Ufm.dk 6.12.2019. Folkeskolen.dk 25.11.2019. Politiken 2. sektion s. 3 og folkeskolen.dk 25.5.2020. Se også "Uddannelseshistorie 2019" s. 174.

underfinansieret. Hertil kom det såkaldte omprioriteringsbidrag, som for kommunerne har betydet en årlig budgetreduktion på 1 %, så der har været mærkbart færre penge at drive skole for, også færre end hvad der kan henføres til periodens elevtalsfald.¹⁰

Sparetiderne fik mange kommuner og skoler til at opfinde "kreative" løsninger, fx hvad angår elevtal; således havde 20 skoler fordelt på 14 kommuner efteråret 2019 klasser med flere end 30 elever, uanset folkeskolelovens loft på 28 elever. Tendensen har længe været mærkbar, så skolelederforeningens søgte at gå den dialogbaserede vej med sit udspil "Skolens udviklingsområder – Dialog, der understøtter læring og kvalitet" med 40 forslag til forbedring af folkeskolen og med fokus på progression og udvikling. Hertil kom, at elevstatistikken for folkeskolen november 2019 viste, at antallet af klasser med 25 elever eller flere var steget med 54 % i perioden 2009-19, hvad der fik SF til at foreslå at sænke max-grænsen fra 28 til 24 elever. Men Pernille Rosenkrantz-Theil besvarede på et samråd januar 2020 et spørgsmål fra Mai Mercado (KF) om sikring af folkeskolelovens klasseloft på 28 elever med, at hun med KL agtede at drøfte indgrebsmuligheder over for kommuner, som "konsekvent vælger ikke at overholde lovgivningen". Resultatet blev et ministerielt notat af 20. februar 2020 med en "trappe" af indgrebsmuligheder af stigende styrke, lige fra at den pågældende kommune bedes om at forklare sagen, til udsendelse af hørdebrev til alle kommuner, aftaler om indsatsområder og indkaldelse til "overholdelsessamtaler".¹¹

De såkaldte *periodearbejdstidsforhandlinger 2020*, dvs. en forhandlingsmulighed mellem de egentlige overenskomstforhandlinger i 2018 og 2021, var tænkt som et dialogbaseret nybrud siden OK13. Oplægget var lærerkommissionens rapport af 16. december 2019, hvis anbefalinger til KL og Lærernes Centralorganisation (LC) fulgte tre hovedspor: en ny arbejdstidsaftale, en styrket lærerprofession og en tydelig lokal skoleledelse. Ved en lukket ekstraordinær kongres d. 5. februar 2020 vedtog DLF som mål for periodeforhandlingerne, at de på alle niveauer skulle sik-

¹⁰ VIVE's slutrapport af 17.1.2020 *Elevernes læring, trivsel og oplevelser af undervisningen i folkeskolen. En evaluering af udviklingen i reformårene 2014-2018* er udarbejdet af Chantal Pohl Nielsen, Vibeke Myrup Jensen, Mikkel Giver Kjer & Kasper Merling Arendt. Data er indsamlet i perioden 2014 til 2018. Den består af spørgeskemabesvarelser fra omkring 10.800 lærere, 2.300 pædagoger og 1.500 skoleledere samt registerdata fra Danmarks Statistik og fra over 400.000 elever. Ifølge Arbejdernes Erhvervsråd (AE) faldt udgifterne til folkeskolen 2015-19 med 1,2 mia. Politiken.dk 28.11.2019, jyllands-posten.dk og folkeskolen.dk 25.11.2019; folkeskolen.dk 8.1. og 17.2.2020 og Politiken 18.2.2020, 1. sektion s. 8. Se også "Uddannelseshistorie 2019" s. 177.

¹¹ Rapporten *Kortlægning af skoledagens længde*, der er er gennemført af Epinion på vegne af Børne- og Undervisningsministeriet, er baseret på oplysninger fra i alt 759 folkeskoler, svarende til 72 % af alle landets folkeskoler. Det er femte år i træk, at kortlægningen gennemføres. Ligesom i de foregående fire år er dataindsamlingen i 2019 gennemført i uge 35. Skolelederforeningen.dk 5.12., uvm.dk 12.12., politiken.dk og folkeskolen.dk 27.11. og Politikens leder 30.11.2019; folkeskolen.dk 2.1., 29.1. og 20.3.2020.

re et aftalebaseret forpligtende samarbejde: mellem KL og LC, mellem kommune og lærerkreds samt mellem ledelse og TR på den enkelte skole, så der kunne skabes sammenhæng mellem tid og opgaver og øget gennemsigtighed i arbejdstilrettelæggelsen. En måned efter, d. 5. marts 2020, påbegyndtes forhandlingerne mellem Michael Ziegler, KL's formand for Løn- og Personaleudvalget og borgmester i Høj-Tastrup Kommune, og Anders Bondo Christensen, formand for DLF. Parterne havde håbet inden udgangen af april at kunne nå et forhandlingsresultat, som i givet fald skulle til urafstemning i DLF og godkendes i KL's bestyrelse, så den kunne træde i kraft allerede august 2020. Deadline for forhandlingerne var sat til 27. april, men så kom coronakrisen, og fristen blev udskudt, først til 24. maj, senere til 4. juni og herefter udsat på ny uden deadline. Forhandlingerne fortsatte imidlertid – i feriestilhed og på højtryk – for at nå frem til et nyt fælles udgangspunkt før OK21-forhandlingerne. Umiddelbart efter sommerferien forelå så et forhandlingsresultat til godkendelse i begge organisationer. I tilslutning hertil meddelte Anders Bondo Christensen, at han gik af efter 18 år som formand for DLF. Ved kongressen ultimo september 2020 valgtes hans efterfølger Gordon Ørskov Madsen, tidligere kredsformand i Aarhus og formand for DLF's overenskomstudvalg. Aftalen medfører et tæt samarbejde mellem leder og tillidsrepræsentant om skoleårets planlægning, bl.a. ved at lederen udarbejder en såkaldt skoleplan som grundlag for dialog med lærergruppen, og et øget fokus på lærernes forberedelsestid. Det er glædeligt, at KL og LC endelig kunne lande en aftale, for folkeskolen har brug for et mere tillidsbaseret samarbejdsklima, så fokus kan rettes mod udvikling og fælles bestræbelser for at skabe en bedre folkeskole. I skrivende stund ser det ud til, at der er sat et foreløbigt punktum for folkeskolens syv magre år!¹²

Forskellige signaler for eksamener og test

I dette coronaår blev der, som indledningsvis omtalt, *ingen afgangseksamener* for årets 9. og 10. klasseelever, men blot førnævnte skriftlige øveprøver, som blev gennemført to gange i uge 22 og 23; elevernes årskarakterer blev overført som prøvekarakterer og givet efter faglærerens skøn. Folkeskolens afgangseksamener, der blev besluttet i VLAK-regeringens tid og gennemført første gang i 2019, har dermed kun været afholdt en enkelt gang. I 2020 vendte man så igen tilbage til afsluttende

¹² Lærerkommissionen, der blev nedsat af KL og LC ved overenskomstforhandlingerne i 2018, arbejdede august 2018-december 2019 og har afholdt i alt 16 kommissionsmøder. Medlemmer: Formand Per B. Christensen, lærer David Møller, Store Heddinge Skole, Stevns Kommune, lærer Lars Søtoft Buur Holmboe, Mølholmskolen, Vejle Kommune, uddannelseschef Ulla Riisbjerg Thomsen, Vejle Kommune, skolechef Flemming Skaarup, Horsens Kommune, professor Lotte Bøgh Andersen, Institut for Statskundskab, Aarhus Universitet, og forskningschef Andreas Rasch-Christensen, VIA University College, samt højesteretsdommer Lars Hjortnæs. KL.dk og folkeskolen.dk 16.12.2019. Folkeskolen.dk 5.3., kl.dk og folkeskolen.dk 22.4. og folkeskolen.dk 20.5. og 4.6.2020. Se også "Uddannelseshistorie 2018" s. 136-139 og "Uddannelseshistorie 2019" s. 177-178, hvor note 13 rummer referencer til omtale i foregående årbøger.

prøver – om prøver, som man angiveligt ikke må kunne dumpe til, så har et mere formativt sigte end eksamener, kan diskuteres, og om prøvernes tilbagevenden bliver af længere varighed er p.t. ligeledes uafklaret.¹³

Mange havde fået indtryk af, at den nye regering snarest ville afskaffe de omstridte *nationale test* eller i hvert fald sætte dem i bero, men sådan gik det ikke helt. Efter at VIVE's evalueringsrapport primo februar 2020 havde påpeget en betydelig usikkerhed om testresultaterne på elevniveau, understregede Pernille Rosenkrantz-Theil ved forligskredsens møde 7. februar 2020, at de nationale test skulle erstattes af andre test og ikke af ingenting. Ved kredsens møde 21. februar 2020 blev det aftalt, at testene i forsommeren 2020 skulle være frivillige for de fleste skoler, men ikke for de 20 % ringest præsterende skoler ved 9.-klasseeksamenerne i dansk og matematik samt for stikprøvekontrollskoler, også selv om kritikere fandt, at testene dermed blev "en slags statens hammer, der kun påtvinges skoler, der præsterer dårligt". Aftalen blev udmøntet med L 126, som blev hastebehandlet med høringsudsendelse så sent som ved fremsættelsen, idet VIVE's evalueringsrapport først forelå tre uger før testperiodens start d. 1. marts 2020. Det fremgik klart af lovforslagets 1. behandling, at det havde været svært for forligspartierne at nå frem til et fælles kompromis. Således udtalte Naser Khader (KF), at "som Konservative ønsker vi at bevare den del af styringsredskabet, som er nyttigt og værdifuldt. Derfor var det ikke en mulighed for os at sætte de nationale test på pause i en årrække ... det er ingen hemmelighed, at alle partier har måttet strække sig langt, og at ingen fik den overgangsordning, de hundrede procent gik efter". Også Mette Thiesen (NB), mente, at forslaget var "et skridt i den rigtige retning, men man burde afskaffe dem (red.: testene) helt ... i alt for mange år har man centraliseret magten over danske skoler på Christiansborg, og sidst kulminerede det i det gedigne makværk, man kaldte folkeskolereformen. Selv såkaldt borgerlige partier stemte for, og det var skammeligt"; og hun glædede sig over "at kunne stå på denne fine talerstol og sige det, som jeg har sagt i alle mine år som lærer: Drop den forfejlede folkeskole-reform, drop den forfejlede inklusionsreform, og giv folkets skole tilbage til folket". De nationale test gennemføres fra skoleåret 2020-21 igen i fuld skala, dog i en justeret form, idet mulighederne for at forbedre testenes reliabilitet skal undersøges nærmere. Et nyt testsystem forventes klart i 2022.¹⁴

¹³ Undersøgelse hos "Folkeskolens lærerpanel" udført af A&B Analyse ved coronanedlukningens begyndelse. Folkeskolen.dk 1.4., 14.4. og 13.5.2020.

¹⁴ L 126 Forslag til lov om ændring af lov om folkeskolen. (*Gennemførelse af nationale test i skoleåret 2019-20*). Enstemmig vedtaget med 96 stemmer for. Fremsat 27.2.2020, 1. behandling 10.3.2020, 2. og 3. behandling 24.3.2020. Lov nr. 333 af 30.3.2020, og ophævet igen pr. 31.7.2020. Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd (VIVE) sammenfattede med rapporten af 6.2.2020 "Evalueringen af de nationale test – Tværgående evalueringsrapport" alle resultater fra de fem tidligere delrapporter. Uvm.dk 21.2.2020, politiken.dk 21.2.2020 og folkeskolen.dk 6.2., 24.2. og 28.5.2020.

Før coronaen satte ind, bragte efteråret de sædvanlige internationale komparative testresultater fra PIRLS 2016 og PISA 2018. De danske 4. klasseelever gik i *PIRLS 2016* lidt tilbage i forhold til PIRLS 2011 med 11 % svage læsere, som ved skærm-læsning er udfordret af, at deres koncentration primært er rettet mod afkodning frem for sammenhængsforståelse; ifølge professor Jeppe Bundsgaard, AU Campus Emdrup, kan digitale medier påvirke børns læsekompetencer negativt bl.a. ved hyppige afbrydelser af annoncer og andre distraherende elementer. Kort efter fulgte præsentationen af resultaterne ved *PISA 2018*, hvoraf knap 60 % af populationen er folkeskoleelever, mens resten fordeler sig på frie grundskoler, efterskoler, ungdomsuddannelser eller specialtilbud. Blandt resultaterne kan nævnes, at piger generelt læser bedre end drenge og på niveau med OECD-gennemsnittet. Drenge har tidligere haft bedre resultater end piger i både matematik og naturfag, men også her er forskellen mindsket, så i 2018 er drengenes og pigers resultater for første gang nogenlunde ens. Ikke overraskende har elever med svag socioøkonomisk baggrund markant dårligere resultater og 15-årige med indvandrerbaggrund markant lavere læsekompetencer end resten af populationen.¹⁵

Coronatiden gav anledning til nogen signalforvirring, ikke mindst fordi de afsluttende eksamener blev aflyst og de nationale test opretholdt for en gruppe elever. Lokalt gav det både bøv, usikkerhed og kreative ideer – nogle gange så kreative, at ministeriet måtte minde visse kommuner om, at det ligger uden for kommunalbestyrelsens kompetence at fritage skoler fra de obligatoriske nationale test.¹⁶

Fraværsbekæmpelse og underretninger

Elevfravær har været og er stadig en udfordring for uddannelsessystemet lige siden, hvad der er blevet kaldt folkeskolens fødsel i 1814, selvom ordet "folkeskolen" i officiel sammenhæng første gang er nævnt i "Lov Nr. 37 af 30^{te} Marts 1894 om Seminarier og Prøver for Lærere og Lærerinder i Folkeskolen m.m.". Med den såkaldte ghettopakke fra 2019 blev der fastsat en række indgrebsredskaber, så forældre fra august 2019 kunne *trækkes i børnechecken*, hvis deres barn ikke var tilmeldt en dag-

¹⁵ Rapporten *En international undersøgelse om læsning af informerende onlinetekster i 4. klasse, ePIRLS 2016* af Jan Mejding og Katja Neubert er publiceret af Aarhus Universitetsforlag 2019. PIRLS planlægges og styres af IEA (The International Association for the Evaluation of Educational Achievement). I Statistikbanken, Danmarks Statistik, opgøres befolkningens uddannelsesaktivitet fordelt på alder hvert år i oktober. PISA (Programme for International Student Assessment) er en international undersøgelse af 15-åriges kompetencer inden for læsning, matematik og naturfag, etableret i et samarbejde mellem 80 OECD-medlems- og partnerlande. PISA-undersøgelser er gennemført hvert tredje år siden år 2000. Danmark har deltaget i alle syv runder; PISA 2018, der har læsning som hovedtema, er i Danmark gennemført af et konsortium bestående af VIVE, Aarhus Universitet (DPU) og Danmarks Statistik med i alt 7.657 unge fordelt på 344 uddannelsesinstitutioner. Nyheder fra DPU og Politikens forside 29.10.2019, folkeskolen.dk 21.11 og 2.12.2019 og Børne- og Undervisningsministeriets pressemeddelelse af 3.12.2019 og folkeskolen.dk 11.6.2020.

¹⁶ Politiken 28.5.2020, 1. sektion s.27.

institution eller havde mere end 15 % ulovligt fravær i skolen. Der var dog dispensationsmulighed for kommuner i en vanskelig situation, men allerede efter et år blev muligheden sløffet med vedtagelsen af L 163. Ved lovforslagets 1. behandling mente Ellen Trane Nørby (V), at regeringen havde "strøet om sig med dispensationer fra ghettopakken bestemmelser – og også givet nogle meget lange dispensationer på op til 10 år", idet der var givet dispensationer til 45 institutioner med plads til i alt 2775 børn. Pernille Rosenkrantz-Theil svarede hertil, at hvis man havde valgt *ikke* at dispensere, ville det have været i strid med den forvaltningsretlige grund-sætning om forbud mod at "sætte skøn under regel". Hun mente dog, at praksis nu var bragt så vidt, at lovens intentioner kunne gennemføres som tænkt, så der ikke var behov for yderligere dispensationer.

De afgivne dispensationer har måske været medvirkende til, at omfanget af ghet-tolovgivningens konsekvenser forekommer mere begrænsede end forudset ved sidste års lovbehandling – også selvom ministeriet i sin vejledning om *fraværsre-gistrering* ultimo oktober 2019 præciserede, at fravær for elever i 7.-10. klasse bør noteres både ved skoledagens start og afslutning og eventuelt også midt på dagen for at ramme "halvdagsfravær". Det var forventet, at bestemmelserne ville føre til en del klagesager. Ifølge et høringsvar fra den Sociale Ankestyrelse til Social- og Indenrigsministeriet forventede man ved lovbehandlingen mere end 41.000 kla-gesager over fraværsbetinget træk i børnechecken, og at det i sagsbehandlingstid ville koste ca. 159 mio., mens Børne- og Undervisningsministeriet anslog, at de ad-ministrative sagsbehandlingsudgifter for stat og kommuner ville beløbe sig til i alt 289 mio. frem til 2022, hvorimod den forventede reduktion af børnepenge kun vil-le indbringe 105 mio. Men sådan kom det ikke helt til at gå, hverken med opfyldelse af lovens intentioner eller antal klagesager. De estimerede ca. 500 småbørn årligt i det 25 timers obligatoriske læringstilbud viste sig ifølge fagbladet Børn&Unge fire måneder efter start at resultere i blot otte indskrevne småbørn. Vedrørende ulov-ligt skolefravær var Næstved Kommune tidligt ude med børnecheck-træk for første kvartal 2020 hos 22 ud af 32 familier – i øvrigt ca. lige mange af etnisk dansk som af anden herkomst – og heraf var langt de fleste allerede kendt i socialsystemet i forve-jen. Tilsvarende erfaringer kendes fra bl.a. Aarhus, Odense og Horsens.¹⁷

Foråret 2020 var antallet af *underretninger om børns mistrivsel* til gengæld ste-get til bekymrende højder. Det skyldtes ifølge Claus Hjortdal bl.a. skærpselsen i 2013

¹⁷ L 163 Forslag til lov om ændring af dagtilbudsloven. (*Ophævelse af adgang til dispensation fra regler om bedre fordeling i daginstitutioner*). Vedtaget med 57 (S, V, KF og LA) stemmer for og 38 imod (DF, RV, SF, EL, NB, ALT, Simon Emil Ammitzbøll-Bille (UFG) og Sikandar Siddique (UFG)), stemmer imod. Fremsat 31.3.2020, 1. behandling 30.4.2020, 2. behandling 16.6.2020 og 3. be-handling 18.6.2020. Lov nr. 1004 af 26.6.2020. Lovforslaget byggede på forlig af 28.5.2018 mel-lem den daværende VLAK- regering, S, RV og SF. Se også "Uddannelseshistorie 2019" s.180-182. Undervisningsministeriets vejledning af 29.10.2019 "Sådan er de nye regler om fravær i grund-skolen". Folkeskolen.dk 28. og 30.10. og 14.11.2019 og Politiken 31.10.2019 1. sektion s. 2, Kri-steligt-dagblad.dk 29.11.2019, folkeskolen.dk 14.1., 16.1., 22.1. og 16.3.2020.

for undladelse af indberetning, så en skoleleder kan idømmes op til fire måneders og efter ghettopakken et års fængsel, og han advarede mod, at "fordi man er bange for konsekvenserne, ser vi en masse underretninger, som måske slet ikke er nødvendige". Antallet nåede i 2018 således op på 127.200 underretninger om 75.000 børn og unge. Det er en firedobling på tre år og svarer til 348 underretninger om dagen. Med flere indberetninger bliver flere børn forhåbentlig hjulpet. Samtidig bliver flere hjem berørt, og flere forældre kommer – mere eller mindre berettiget – under mistanke.¹⁸

Langt de fleste kommuner har de seneste år oplevet, at pengene ikke slår til på *specialundervisningsområdet*. 75 kommuner har således overskredet specialundervisningsbudgettet i de seneste fire år og måttet finansiere merforbruget inden for skoleområdets samlede ramme. Midlerne udlægges derfor i stigende grad til de enkelte skoler, som får ansvar for at afholde udgifterne inden for egen budgetramme, hvilket næppe letter skolens muligheder for at undgå at spænde inklusionsbuen til det yderste. De kommunale udgifter til specialundervisning for de knap 30.000 børn i specialklasser og på specialskoler er stadig stigende og udgjorde i 2019 på landsplan 8,2 mia., svarende til 18,1 % af kommunernes samlede udgifter til folkeskolen. At specialundervisningsbehov ikke blot forsvinder i en inklusionstid, ses også af, hvor problemfyldt det er for elever fra specialklasser at komme videre i uddannelsessystemet efter grundskolen. Således var 55 % af de elever, der i 2013 gik i 9. klasse i et specialtilbud, fire år senere hverken tilmeldt eller havde gennemført en ungdomsuddannelse. Kun 8 % havde afsluttet en ungdomsuddannelse, mens 19 % var i gang og 18 % gik på stu.¹⁹

Som et led i debatten om at *overflytte 10. klasse fra folkeskolen til ungdomsuddannelserne* offentliggjorde EVA d. 20. maj 2020 en undersøgelse af elevernes oplevelse af 10. klasse. Den supplerer hermed instituttets effektundersøgelse af kommunale 10. klasser fra 2016, hvor man ikke kunne påvise en effekt med hensyn til påbegyndelse og gennemførelse af en ungdomsuddannelse. Af den nye undersøgelse fremgår imidlertid, at 87 % af eleverne oplever, at 10. klasse helt eller delvist har levet op til deres forventninger om et både fagligt, personligt og socialt løft. De har fået bedre prøvekarakterer i både skriftlig dansk og skriftlig matematik og øget faglig selvtilid, og de synes selv, at de mestrer mere, er blevet mere modne og udadvendte, kan udvise større empati og tolerance over for andre og er blevet mere afklaret om eget uddannelsesvalg. Udsagnene underbygges af, at 28 % af elever-

¹⁸ Politiken 5.5.2020 1. sektion s. 8.

¹⁹ En undersøgelse, foretaget af Index100 på opdrag af Social- og Indenrigsministeriets såkaldte Benchmarkingenhed, bygger på en spørgeskemaundersøgelse blandt 91 kommunale skolechefer. Momentums analyse viser, at i 2013 havde 55 % af eleverne i specialtilbud en psykiatrisk diagnose, mens andelen i 2019 var steget til 66 %. Samtidig er andelen af elever, der skifter fra en specialklasse til en almen folkeskoleklasse, faldet fra 9,5 % i 2013 til 3,7 % i 2019. Kl.dk 30.1. og folkeskolen.dk 26.2.2020. Se også "Uddannelseshistorie 2015" s. 124-125 og "Uddannelseshistorie 2016" s. 217.

ne uden for efterskolerne, hvis Uddannelsesparathedsvurdering (UPV) i 9. klasse ikke var positiv, i løbet af 10. klasse blev erklæret uddannelsesparate. Undersøgelsen understreger dermed betydningen af at bevare 10. kl. som et selvstændigt uddannelses tilbud.²⁰

For folkeskolen som for alle andre uddannelsesniveauer har skoleåret 2019-20 været et mærkværdigt år, hvor spørgsmål og udfordringer har stået i kø. Det har været i modvind og op ad bakke for skolens ansatte at skulle få enderne til at nå sammen. At det i vidt omfang er lykkedes at løse den kæmpeudfordring, som coronakrisen udgjorde, vidner om en stærk folkeskole og en medarbejderskare, som både kan og vil gøre en særlig indsats, når det kræves.

DE FRIE SKOLER MED UÆNDRET KOBLINGSPROCENT

Den frie skolesektor var i store træk underlagt samme coronarestriktioner som folkeskolen, men sektorens kostskoleformer var dog hårdere ramt, fordi eleverne måtte hjemsendes i længere perioder, fx på efterskolerne, som ellers er i fortsat vækst, så i 2018 gik hele 54 % af alle 10.-klasseelever på efterskole. De særlige problemer blev afhjulpet af en økonomisk hjælpepakke bl.a. til nedsættelse af forældrebetaling, til fripladstilskud og til støtte til skoler med mange udmeldelser i resten af skoleåret 2019-20.²¹

I øvrigt var sektoren præget af tilbagevendende *tilskudsproblemer*. Ved finanslovsforhandlingerne efteråret 2019 lagde regeringen således op til at skære 300 mio. på de frie grundskoler ved at nedsætte koblingsprocenten fra 76 % til 71 %, men forslaget blev taget af bordet igen på grund af manglende politisk opbakning, jf. bl.a. B 1 fremsat af LA om at fastholde koblingsprocenten på det eksisterende niveau. Mange i sektoren trak vejret lettet, da resultatet stod klart. Et andet tilbagevendende politisk diskussionspunkt er en begrænsning af statsstøtten til muslimske friskoler. Det foreslog Socialdemokratiet allerede i 2017, men en afklaring af det juridiske grundlag i forhold til Menneskerettighedskonventionen og Grundloven er i skrivende stund endnu ikke på plads. Pernille Rosenkrantz-Theil forventede dog at fremsætte forslag herom i folketingssamlingen 2020-21, så LA's beslutningsfor-

²⁰ EVA's rapport af 20.5.2020 *Elevernes syn på 10. klasse. Unges vej mod ungdomsuddannelse* er en del af en større forløbsundersøgelse – Unges veje mod ungdomsuddannelse - som følger de unge gennem en årrække i overgangen fra grundskole til ungdomsuddannelse. Undersøgelsen, der sætter fokus på elevernes egne oplevelser af året i 10. klasse, omfatter 10. skoleår på efterskoler, 10.-klassecentre og øvrige institutioner med 10. klassetilbud. EVA's hjemmeside og skolelederforeningen.dk 20.5.2020.

²¹ Hjælpepakken omfattede til nedsættelse af forældre- og deltagerbetaling et ekstra tilskud på 1.000 kr. pr. uge per elev fra 1. april, en pulje på 60 mio. kr. til kompensation for udmeldelser frem mod sommerferien 2020, en pulje på 170 mio. kr. til at kompensere for et eventuelt faldende elevtal i skoleåret 2020-21, en fripladspakke på 50 mio. kr. i 2020 øremærket til nedsættelse af deltagerbetaling på fri- og privatskoler, efterskoler og frie fagskoler; desuden blev minimumskrav til elevbetaling for efterskoler og frie fagskoler annulleret for kalenderåret 2020. Folkeskolen.dk 9.12.2019, uvm.dk 1.4. og 15.5.2020.

slag B 32 om at fremskynde processen til indeværende samling fandt derfor ikke støtte.²²

I dette år blev der med fremsættelsen af L 139 om *inddragelse af elever før udskrivning* taget skridt til at sikre de 120.000 elever i de frie grundskoler og i de private gymnasiale uddannelse retten til at blive hørt, før skolen udskriver dem. Det fremgik af ministerens fremsættelsestale, at med forslaget skal elevens perspektiv og synspunkter indgå i grundlaget for skolens beslutning om udskrivning – en retlighed, som folkeskoleelever allerede har efter forvaltningsloven. De frie grundskoler skal herefter kunne dokumentere, at eleven er blevet hørt før udskrivning, og hvis det ikke er sket, da hvorfor en inddragelse ikke har været mulig. Initiativet har været længe undervejs og er en opfølgning på EVA's undersøgelser heraf, hvoraf den seneste fra 2019 viser, at i knap fire ud af ti sager i skoleåret 2017-18 blev elever på de frie grundskoler ikke inddraget i det forløb, der endte med, at skolen udskrev dem. I erkendelse af problemet udsendte den tidligere undervisningsminister Merete Riisager i 2017 en vejledning herom, men det øgede kun andelen af inddragne elever fra 56 % til 63 % siden da. Institut for Menneskerettigheder har tidligere kritiseret den manglende lovgivning på det frie skoleområde for især at diskriminere elever med psykiske eller sociale vanskeligheder, fx ADHD, som ifølge EVA er årsag til en tredjedel af tvangsudskrivningerne. Lovforslaget forventes færdigbehandlet i folketingssamlingen 2020-21.²³

Dansk skole er i stigende grad *opdelt efter forældreindkomst*. Andelen af højindkomst-familier, der sender deres børn i en fri grundskole og fravælger folkeskolen, er i den seneste tiårsperiode steget fra 17 % til 25 %. På tilsvarende vis er det 10 % af elever fra lavindkomstgruppen, som kommer i specialtilbud, mens det kun er 3,3 % af elever fra højindkomstgruppen. Den stigende segregeringsgrad, især i indskolingsårgangene, følges med opmærksomhed i bl.a. KL.²⁴

²² B 1 Forslag til folketingsbeslutning om at *fastholde koblingsprocenten på det nuværende niveau*. Fremsat 2.10.2019 af Henrik Dahl (LA) og Alex Vanopslagh (LA) og 1. behandlet og henvist til udvalg 21.1.2020. Berlingske.dk 5.11.2019. B 32 Forslag til folketingsbeslutning om at *afskære statsstøtte til visse friskoler, hvor over halvdelen af eleverne har udenlandsk baggrund*. Fremsat 13.11.2019 af Alex Ahrendtsen (DF), René Christensen (DF), Kristian Thulesen Dahl (DF), Søren Espersen (DF) og Peter Skaarup (DF), Pernille Vermund (NB), 1. behandling 20.5.2020 og forkastet ved 2. behandling 18.6.2020 med 11 stemmer for (DF og NB), og 84 imod (S, V, RV, SF, EL, KF, LA, ALT, Simon Emil Ammitzbøll-Bille (UFG) og Sikandar Siddique (UFG). Folkeskolen.dk 10.2.2020.

²³ L 139 Forslag til lov om ændring af lov om friskoler og private grundskoler m.v., lov om efterskoler og frie fagskoler og lov om *private institutioner for gymnasiale uddannelser. (Inddragelse af elever i forbindelse med udskrivning)*. Fremsat 17.3.2020 og sendt i udvalg, men ikke viderebehandlet på grund af covid-19. Forslaget udmønter en aftale fra november 2019 mellem regeringen (S) og RV, SF, EL og ALT. Rapporten "Udskrivning af elever på frie grundskoler, efterskoler og frie fagskoler" fra 2019 er udarbejdet af EVA for Undervisningsministeriet; projektleder Mikkel Bergqvist. Information.dk 19.10.2019.

²⁴ Kl.dk 3.2.2020.

Den frie skoleverden var i øvrigt ikke ganske tilfreds med, at børne- og undervisningsminister Pernille Rosenkrantz-Theil i det forløbne år havde for travlt til at lade sig interviewe af sektorens medier, fx fagbladet "Frie Skoler". Af årets organisatoriske ændringer kan nævnes, at Lilleskolernes Sammenslutning med ca. 50 lilleskoler igen er gået solo og udtrådt af Dansk Friskoleforening, som de har været dobbeltorganiseret med i perioden 2015-19.²⁵

UNGDOMSUDDANNELSERNE NÆRMER SIG HINANDEN

At en tilnærmelse mellem de gymnasiale og de erhvervsfaglige ungdomsuddannelser er på vej, fremgik bl.a. af Pernille Rosenkrantz-Theils formålssammenfatning ved 1. behandling af L 59: "Summa summarum er, at der er et fælles ønske om, at vi skal skabe mere faglært arbejdskraft, for det, vi står over for, er jo i virkeligheden tre ting: punkt 1, at vi mangler faglært arbejdskraft, punkt 2, at vi mangler, at der er erhvervsuddannelser til stede i alle afkroge af Danmark, og det afspejler så punkt 3, at der stadig væk er for stor en gruppe, der enten slet ikke får en uddannelse eller tager en gymnasial uddannelse, men lige så godt kunne have taget en faglig uddannelse, nu vi mangler faglært arbejdskraft. Det er det, vi forsøger at adressere med den her aftale, og det kommer vi til at drøfte meget mere med hinanden i de år, der kommer". Med forslaget gennemførte man foruden det meget væsentlige henvisningstaxameter, der i et vist omfang kompenserer en afgivende institution økonomisk ved elevs skift til anden ungdomsuddannelse undervejs i uddannelsesforløbet, også en række mindre justeringer af bl.a. optagelsesbestemmelserne på erhvervsuddannelserne. Ikke uden grund blev L 59 kaldt "en pose blandede bolsjer" af Jens Joel (S), et "alt godt fra havet-lovforslag" af Marie Krarup (DF) og "et sammensurium" af Mette Thiesen (NB).

Under debatten kunne Ellen Trane Nørby (V) tilslutte sig en bedre geografisk dækning af erhvervsuddannelserne, hvor grundforløb også kan udbydes på gymnasier mv. i en "situation, hvor vi kommer til at mangle omkring 60.000 faglærte medarbejdere over de kommende år". Henvisningstaxameteret fandt hun også vigtigt til modvirken af institutioners økonomitænkning. Marie Krarup (DF) var enig, men især glad for den tredje del af L 59 om, at oldtidskundskab også skal være obligatorisk på private gymnasier, fordi faget "bærer så meget almindelse i sig". Ene- ste kritiske røst var Jakob Sølvhøj (EL), som fokuserede på høringsvarenes bekymring over, at henvisningstaxameteret ikke var gensidigt, men ensidigt understøtter omvalg fra gymnasiet til erhvervsuddannelserne, og han tilsluttede sig fagbevægelsens skepsis over for, om gymnasierne vil kunne leve op til erhvervsuddannelsernes faglige kvalitetskrav og praktikpladsopsøgende arbejde. Han efterlyste derfor andre samarbejdsmodeller, dels erhvervsskolerne imellem, dels mellem erhvervs- skoler og gymnasier.²⁶

²⁵ Fagbladet Frie Skoler nr. 6, juni 2020, s. 42 og 46.

²⁶ L 59 Forslag til lov om ændring af lov om institutioner for almengymnasiale uddannelser og al-

På vej mod en ny struktur i ungdomsuddannelserne

I samme retning pegede KL's debatoplæg om med udspillet "*Ungdomsuddannelser – nye veje til en sammenhængende struktur*"; se de seks anbefalinger i bilag 2. I oplægget foreslog KL også øget fleksibilitet med hensyn til institutionstyper og taxameterstyring, der kunne understøtte et samarbejde på tværs af uddannelser og skabe bedre mulighed for fusioner og campusdannelser med tættere kontakt mellem ungdomsuddannelsesinstitutioner og kommuner, bl.a. for at øge tilgangen til velfærdsuddannelserne og sikre flere faglærte.

Forslaget fik en blandet modtagelse. Mest kontroversielt for organisationerne på området var forslaget om én fælles indgang til ungdomsuddannelserne i form af et seksmåneders grundforløb med både praktiske og boglige fag. Birgitte Vedersø, formand for Danske Gymnasier, fandt således, at KL's udspil havde "spændende tanker", men hun var "lodret uenig i forslaget om én fælles indgang". Til gengæld fandt Pernille Rosenkrantz-Theil det "ret befriende, at KL slår dørene op på den her måde til, at vi tager en mere grundlæggende drøftelse med hinanden".²⁷

Sidst i juli 2020 fulgte undervisningsordførerne for regeringens støttepartier RV og SF op med et forslag om at *forlænge undervisningspligten fra 10 til 12 år*. Anne Sophie Callesen (RV) mente således, at "alle unge skal være i gang med et skoleforløb, et uddannelsesforløb eller et vekselforløb mellem arbejde og uddannelse. Der er ikke nogen, der må blive tabt", og det blev bakket op af Jacob Mark (SF). Jens Joel (S) var dog ikke overbevist om, at to års øget undervisningspligt er det rette greb, for "vi skal jo også sikre, at der faktisk er en relevant skole, som er attraktiv for de unge og giver dem de rigtige redskaber – også for den gruppe af unge, som i dag ikke får en uddannelse. Og der vil vi starte med at tage fat".²⁸

Set i det lange perspektiv er retningen således tydelig: Ungdomsuddannelserne bøjes mod hinanden. Også selvom samordningsambitioner er set før, jf. Højby-skitzen fra 1973 om en 12-årig grundlæggende skole- og erhvervsuddannelse for alle. Knud Heinesen (S), der var undervisningsminister 1971-73, havde nedsat en mi-

men voksenuddannelse mv., lov om institutioner for erhvervsrettet uddannelse, lov om private institutioner for gymnasiale uddannelser, lov om de gymnasiale uddannelser, lov om erhvervsuddannelser og lov om kommunal indsats for unge under 25 år. (Ny udbudsmulighed på gymnasier, nyt henvisningstaxameter, afskaffelse af muligheden for at udskifte oldtidskundskab med andre fag på uddannelsen til almen studentereksamen på private gymnasier, optag på adgangskurser og grundforløb plus og sammensætning af Rådet for de Grundlæggende Erhvervsrettede Uddannelser). Vedtaget med 106 (S, V, DF, RV, SF, KF, ALT, NB og LA) og 8 (EL) imod. Fremsat 13.11.2019, 1. behandling 19.11.2019, 2. behandling 17.12.2019 og 3. behandling 19.12.2019, Lov nr. 1561 af 27.12.2019. Loven realiserer aftale af 26.4.2019 mellem VLAK-regeringen, S, RV og SF; henvisningstaxameteret, der udløses til den afgivende institution ved omvalg fra gymnasium til erhvervsuddannelse og med direkte overgang fra den afbrudte gymnasiale uddannelse, svarer til 25 % af det taxametertilskud, institutionen ville have fået, hvis eleven var fortsat her. Se også "Uddannelseshistorie 2019" s. 192.

²⁷ Kl.dk og Politiken.dk 16.12.2019 og gymnasieskolen.dk 17.12.2019.

²⁸ Dr.dk 26.7. og folkeskolen.dk 29.7.2020.

nisteriel arbejdsgruppe under ledelse af Sigurd Højby (1902-97), der var undervisningsdirektør for gymnasieafdelingen 1963-71 – en tid, hvor gymnasieskolen overgik fra at være eliteskole til bred ungdomsuddannelse med bl.a. oprettelsen af hf i 1967. Skitsen gik ud på, at gymnasiet, hf, de erhvervsfaglige forsøgsuddannelser samt social- og sundhedsfaglige ungdomsuddannelser (i dag sosu) skulle sammenlægges i en treårig ungdomsuddannelse efter folkeskolens 9. klasse og med tre faggrupper: fællesfag, retningsfag og tilvalgsfag, og målet var at skabe fleksibilitet, fælles referenceramme og et højt kompetenceniveau. Knud Heinesen promoverede konceptet, men da regeringsmagten skiftede, og Tove Nielsen (V) tog over, var der ikke mere politisk medvind. Højbyskitsen blev udarbejdet, samtidig med at man i Sverige i 1971 samlede alle ungdomsuddannelser i et gymnasium med p.t. 17 programmer, heraf 15 erhvervsrettede.

Den aktuelle strukturdebats deltagere varsler med diverse udtalelser, hvad man kunne kalde en nyere uddannelsespolitisk klassiker. Med tanke på fx de seneste års tiltagende skolepraktik og sammenlægninger af gymnasiale institutioner er den aktuelle uddannelsespolitiske situation i dag måske ændret så meget, at tiden nu er inde til at tænke i ny struktur?²⁹

Styr på elevfordelingen?

Coronakrisen påvirkede i 2020 ikke mærkbart ansøgstallet til stx, som med 29.596 ansøgere var på niveau med året før, heller ikke *den skæve elevfordeling*, hvor populære storbyinstitutioner tiltrækker elever fra andre områder, fx tyndtbefolkede egne, hvor visse gymnasier er truet på eksistensen, jf. et tydeligt elevtalsfald i Region Syddanmark og i Region Sjælland og et stigende elevtal i Region Hovedstaden. Polariseringen er gennem flere år øget og er også resulteret i, at flere gymnasier har fået en stor andel elever med anden etnisk herkomst end dansk, mens etnisk danske elever søger væk fra disse gymnasier, selvom de ligger i deres lokalområde.

Et middel imod elevpolarisering kan være en stram kapacitetsstyring, herunder begrænsninger for profilgymnasier, der kan rekruttere bredere end andre gymnasier. Således fik Rysensteen Gymnasium efteråret 2019 afslag på deres ansøgning om fortsat at være profilgymnasium. Endnu et virkemiddel blev realiseret med L 61, hvor fordelingsudvalgene fik kompetence til i 2020 at fastsætte lokale elevfordelingsregler, også for eux; loven søges i skrivende stund forlænget med et år. Solnedgangsklausulen om lovens udløb efter 2020 blev ved 1. behandlingen begrundet af ministeren med, at længerevarende lovgivning ikke kunne nås før elevfordelingen foråret 2020, så det handlede om at "få sat en prop i hullet, så vi ikke risikerer, at nogle gymnasier knækker nakken, inden vi får fundet en løsning af mere permanent karakter" – en mulig forlængelse af nødløsningen med endnu et år tyder på, at forhandlingerne herom kan blive komplicerede. Alligevel gav problemfeltet april 2020 anledning til et § 20 spørgsmål fra Jens Henrik Thulesen Dahl (DF) om elev-

²⁹ Se *Kvalitetens vogter – statens tilsyn med gymnasieskolerne 1848-1998* s. 318-327 (1998).

fordelingen i Skanderborg og Aarhus, hvor løsningen blev en let opjustering af kapaciteten på Skanderborg Gymnasium. På tilsvarende vis var der igen dette år problemer med elevflugt fra Københavns Vestegn til gymnasier i Greve og Roskilde i Region Sjælland. Region Hovedstaden overvejede at bede ministeren om at pålægge fire gymnasier her et kapacitetsloft, men da det kom til stykket, afholdt man sig fra at blande sig i en anden regions elevfordeling. Men sagen understregede behovet for en løsning på fordelingsproblematikken. Ministeren fulgte regionsrådenes indstilling om et kapacitetsloft og indførte 17. februar 2020 et midlertidigt stop for fusioner mellem uddannelsesinstitutioner. Ved de kommende forhandlinger, som blev udsat til efter sommerferien 2020 på grund af coronakrisen, søges nye regler om elevfordeling kombineret med et nyt tilskuds- og taxametersystem for ungdomsuddannelserne.³⁰

Foråret 2020 barslede ekspertudvalget om elevfordeling så med et forslag om en såkaldt *klyngemodell* med klynger af tre eller flere gymnasier. 25 % af ansøgerne fordeles efter deres karakterer i grundskolen, dem med de dårligste karakterer ligeligt i klyngen og resten som i dag efter ønsker og afstand. En klynge sammensættes på tværs af eksisterende fordelingsudvalg og regioner og med et geografisk område, så det forventede elevantal svarer til klyngens kapacitet. Dermed undgås en opdeling efter herkomst, og der sikres en mere ligelig opgavefordeling. Det enkelte gymnasiums klassetal fastsættes centralt og tilpasses den demografiske udvikling, hvor antal 16-årige har været faldende siden 2012 og forventes at falde med yderligere ca. 10 % frem mod 2030. De nye elevfordelingsprincipper skal også gælde for hhx og htx på erhvervsgymnasierne og måske også for private gymnasier. Ifølge ekspertgruppens analyser af demografi, kapacitetsbehov og kapacitetsfastsættelse omfatter faldet i antal 16-årige alle regioner, men det er ujævnt fordelt, så det forstærker den skæve udvikling i den kommende tiårsperiode med et fald på 15 % i Region Nordjylland, 18 % i Region Sjælland, 13 % i både Region Midtjylland og Region Syddanmark og 7 % i Region Hovedstaden. Man foreslog tillige et koordinationsudvalg pr. klynge til sikring af stram kapacitetsstyring og elevfordeling. Politisk kan man måske forvente en løsning, som dæmper bestyrelsernes indflydelse på de selvejende skolars budget- og kapacitetsbeslutninger.³¹

³⁰ L 61 Forslag til lov om ændring af lov om institutioner for almen gymnasiale uddannelser og almen voksenuddannelse mv. og lov om institutioner for erhvervsrettet uddannelse. (Mulighed for fastsættelse af lokale elevfordelingsregler). Enstemmigt vedtaget med 111 stemmer for. Fremsat 13.11.2019, 1. behandling 19.11.2019, 2. behandling 17.12.2019, og 3. behandling 19.12.2019. Lov nr. 1562 af 27.12.2019. Hertil kom DF's § 20-spørgsmål S 897 om at fastholde et gymnasium i Aarhus, som ingen ønsker at gå på, og besvaret af Pernille Rosenkrantz-Theil d. 22.4.2020. Der er i hovedstadsområdet tre andre profilgymnasier, nemlig Sankt Annæ Gymnasium (musik) og Aurehøj Gymnasium (musik), begge uden fastsat udløbsdato og så Frederiksberg Gymnasium (Kompetent medborgerskab), som udløber sommeren 2023. Gymnasieskolen.dk 20.2., 3.3. og 23.4.2020.

³¹ Merete Riisager (LA) fra VLAK-regeringen nedsatte januar 2019 to interne tværministerielle arbejdsgrupper fra Børne- og Undervisningsministeriet og Finansministeriet. Grupperne offentlig-

Evalueringen af gymnasiereformen fra 2015 viste, at der i reformens 2. år generelt ikke var sket mærkbare ændringer, hverken af det faglige niveau eller elevernes trivsel. Evalueringen havde denne gang særligt fokus på hf med hensyn til øget målretning, fleksible videreuddannelsesmuligheder, mindsket frafald og styrket faglighed. Rapporten viste, at implementeringen går trægt, og at en af de store barrierer er de såkaldte papegøjeklasser på 2. hf, hvor man undlader at danne nye klasser efter elevernes fagvalg, men viderefører 1. hf-klasserne uændret. Papegøjeklasserne er administrativt besværlige, men tilgodeser dels elevernes sociale trivsel, fordi de undgår kammeratskift i 2. hf, dels skolernes økonomi ved en højere elevkvotient og dels, at flere elever kan få opfyldt deres førsteprioritet. Af andre praktisk-administrative udfordringer kan nævnes semesterstrukturen, når vintereksamen afholdes i visse fag, mens der undervises i andre, og implementering af hf-overbygning for elever, der vil fortsætte i en lang videregående uddannelse. Hf-overbygningen kan enten have form af en udvidet fagpakke i den toårige hf eller et supplerende overbygningsforløb (SOF) efter afsluttet hf; halvdelen af undersøgelsens hf-skoler udbyød den udvidede fagpakke, men den blev kun oprettet på en fjerdedel. Og så blev den ellers ret nye gymnasiereform allerede justeret første gang med L 79, idet man har lettet institutionernes tilrettelæggelse ved at muliggøre, at de interne prøvetræningsprøver i dansk på A-niveau og i matematik på A- eller B-niveau ikke nødvendigvis skal afholdes som årsprøver fremover.³²

Optagelsesprocessen 2019 var som bekendt ret kaotisk. På baggrund heraf aftalte gymnasieforligskredsen derfor primo november 2019 at *justere optagelsesreglerne* til de gymnasiale uddannelser med virkning fra foråret 2020, så unge, der ansøgte fra prøvfri efterskoler eller studieophold i udlandet mv. ikke mere skal til optagelsesprøve og -samtale, men kan optages på baggrund af deres resultater fra folkeskolens prøver i 9. klasse. Justeringerne blev udmøntet med L 100, som gav eleverne retskrav på at blive optaget på en gymnasial uddannelse i op til to år efter afslutning af 9. klasse, og i op til et år efter afslutning af 10. klasse samt at kunne blive optaget på en gymnasial uddannelse i begyndelsen af skoleåret. Desuden kan

liggjorde foråret 2020 flere rapporter og analyser om taxametersystemet, økonomien og institutionsudviklingen. Klynge modellen er belyst i rapporten *Anbefalinger vedrørende fremtidig fordeling af elever på de gymnasiale uddannelser*. Uvm.dk 17.2., politiken.dk 28.2., regioner.dk 26.3. samt gymnasieskolen.dk 25.2., 26.2. og 16.6.2020. Se også "Uddannelseshistorie 2018" s. 150-151.

³² Gymnasiereformens følgeforskningsprogram 2017-21 gennemføres af Rambøll Management Consulting (Rambøll) og EVA for STUK. Delrapport 4, som bygger på spørgeskemaundersøgelser på 90 panelskoler og kvalitative interview på 12 skoler indsamlet i foråret 2019, omfatter dels en tematisk analyse af den nye hf-uddannelse, dels en statusanalyse af centrale reforminitiativer og skolernes implementeringsproces på alle de fire gymnasiale uddannelser. L 79 Forslag til lov om ændring af lov om *de gymnasiale uddannelser*. (*Lempelse af krav om, at interne prøver skal afholdes som årsprøver*). Enstemmigt vedtaget med 110 stemmer for. Fremsat 28.11.2019, 1. behandling 6.12.2019, 2. behandling 21.1.2020 og 3. behandling 23.1.2020. Lov nr. 60 af 28.1.2020. Uvm.dk og gymnasieskolen.dk 11.6.2020.

ansøgere nu blive betinget optaget på en gymnasial uddannelse, hvis de har misset folkeskolens afgangseksamener. Endelig blev gymnasielovens regler om timepuljer udvidet til også at kunne omfatte elevgrupper og ikke kun enkeltelever.³³

Bonus A-reglen, indført 2008, har været med til at presse adgangskvotienterne på de videregående uddannelser i vejret. Det samme gjorde den såkaldte hurtigstartsbonus, der blev afskaffet med virkning fra 2020, og som muliggjorde at gange karaktergennemsnittet op med 1,08, hvis man læste videre senest to år efter studentereksamen. SF og Enhedslisten mente imidlertid, at det også burde være slut med, at studenter med et eller to ekstra A-niveau-fag kan gange deres karaktergennemsnit med henholdsvis 1,03 og 1,06. Bonus A-reglen har siden 2010 bevirket mere end en fordobling af andelen af stx-elever med ekstra fag på A-niveau, og på htx og htx er elevandelen endnu større; på htx får man karakterbonus fra fire fag på A-niveau, mens der på htx og stx kræves mindst fem A-fag. Pernille Rosenkrantz-Theil var dog "ikke umiddelbart tilhænger af at afskaffe tillægget for at tage et ekstra fag. Det er meningsfuldt at belønne for en ekstra arbejdsindsats, og der er ingen social slagside i dette tillæg".³⁴

Med L 98 blev der i både ungdomsuddannelserne og de videregående uddannelser indført et forbud mod *salg af opgavebesvarelser*, herunder også markedsføring og formidling, samt anden uretmæssig hjælp. Overtrædelse straffes med bøde og konfiskation, hvis sælgeren har opnået et økonomisk udbytte, og aftageren kan straffes for medvirken. Et tiltag i samme retning sås i øvrigt ved årets forenklede studentereksamener, som rummede tre discipliner, nemlig skriftlig dansk (for alle), et skriftligt fag på A-niveau (efter udtræk) og som noget nyt et mundtligt forsvar for SRP-opgaven – man står som eksaminand betydeligt bedre rustet, når man ved det grønne bord skal forsvare en opgave, man selv har skrevet, frem for en, man har plagieret og ikke har ejerskab til.³⁵

³³ L 100 Forslag til lov om ændring af lov om de gymnasiale uddannelser, lov om kommunal indsats for unge under 25 år og lov om erhvervsfaglig studentereksamen i forbindelse med erhvervsuddannelse (eux) mv. (Ændring af adgangsforsætningerne til de gymnasiale uddannelser, genberegning af karaktergennemsnit og anvendelse af timepuljen); bygger på aftale af 4.11.2019 mellem regeringen og gymnasieforligskredsen. Enstemmigt vedtaget med 92 stemmer for. Fremsat 30.1.2020, 1. behandling 6.2.2020, 2. behandling 10.3.2020 og 3. behandling 19.3.2020. Lov nr. 263 af 24.3.2020. Se også "Uddannelseshistorie 2019" s. 186-188.

³⁴ Gymnasieskolen.dk 12.12.2019.

³⁵ L 98 Forslag til lov om forbud mod udbud af opgavebesvarelser m.v. til eksaminander på en uddannelsesinstitution under Børne- og Undervisningsministeriet eller Uddannelses- og Forskningsministeriet. Enstemmigt vedtaget med 95 stemmer for. Fremsat 23.1.2020, 1. behandling 29.1.2020, 2. behandling 9.6.2020, og 3. behandling 16.6.2020. Lov nr. 963 af 26.6.2020. Da bestemmelsen er omfattet af EU's informationsproceduredirektiv, skal den notificeres for EU-Kommissionen inden udstedelsen, en proces som blev iværksat parallelt med den eksterne høring.

De erhvervsfaglige uddannelser i politisk medvind

Mange ressourcer er i årets løb gået til de erhvervsfaglige uddannelser for at støtte bestræbelserne på at ændre vægtningen mellem gymnasiale og erhvervsfaglige uddannelser.

Aftalekredsen bag erhvervsuddannelsesreformen besluttede således at udmønte 56,7 mio. i 2020 til et *kvalitetsløft af erhvervsuddannelserne*. Pengene er en del af de midler, der blev afsat i forbindelse med erhvervsuddannelsesreformen fra 2014. Den ene halvdel går til et generelt løft og fordeles til skolerne efter deres andel af de samlede tilskud i 2019, mens den anden halvdel er et elevrelateret tilskud til eux-skoler med små hold. Aftalekredsen besluttede tillige at videreføre særtilskuddet på ca. 10 mio. årligt til små erhvervsskoler i tyndtbefolkede områder frem til 2022, jf. den politiske aftale "Fra folkeskole til faglært – Erhvervsuddannelser til fremtiden". I 2020 blev midlerne fordelt mellem de samme 12 små erhvervsskoler som tidligere.³⁶

Den *forberedende grunduddannelse* (fgu), der gik i gang august 2019, fik på finansloven for 2020 afsat den sidste rest af den manglende finansiering på knap 60 mio., tilvejebragt fra området kontoområde ved regulering af diverse taxametre og andre tilskud, reduktion af efteruddannelsesmidler og omprioritering af midler til campusdannelse.³⁷

En pulje på 50 mio. er over de næste fire år afsat til *lukningstruede vuc'er* for at sikre, at der også i Udkantsdanmark fortsat er adgang til voksenuddannelse med et rimeligt undervisningstilbud. Ifølge Danske HF&VUC har sektoren i de sidste fire år skullet spare, hvad der svarer til 15 %, samtidig med at fgu har overtaget de under 25-årige studerende, som før gik på almen voksenuddannelse (avu). Gælden i sektoren er således steget med 55 % i perioden 2011-18. På baggrund heraf kritiserede statsrevisorerne efteråret 2019 det manglende ministerielle tilsyn med uddannelsesinstitutionernes ikke altid retvisende nøgletal og skolernes gældsætning, bl.a. med henvisning til VUC Syd. Regeringen tog kritikken til sig og ville skærpe reguleringen af skolernes lånemuligheder.³⁸

Voksen Efteruddannelsesstøtten (VEU) har i de senere år været i modvind, så på opdrag fra Styrelsen for Forskning og Uddannelse (SFU) har Oxford Research udarbejdet en rapport om deltagelse i videregående voksen-, efter- og videreuddannel-

³⁶ Institutioner, der opfylder kriterierne om at modtage udkantstilskud og havde under 450 årselever i 2018, er SOSU Nykøbing F, Bornholms Sundheds- og Sygeplejeskole, Handelsgymnasiet Vestfyn, Dalum Landbrugsskole, Tønder Handelsskole, Social- og Sundhedsskolen Syd, Grindsted Landbrugsskole, Erhvervsgymnasiet Grindsted, Varde Handelsskole og handelsgymnasium, Vejen Business College, Randers Social- og Sundhedsskole samt Social- og Sundhedsskolen Skive-Thisted-Viborg. Uvm.dk 6.12.2019.

³⁷ Uvm.dk 15.11.2019.

³⁸ Rigsrevisionens rapport byggede på en undersøgelse af uddannelsesinstitutioners finansiering af bygninger og grunde. Gymnasieskolen.dk 12.11.2019 og uvm.dk 28.1. og gymnasieskolen.dk 6.2.2020. Se også "Uddannelseshistorie 2019" s. 193.

se (VVEU). Rapporten identificerer fire gensidigt afhængige deltagerfaktorer, herunder ikke mindst det personlige ønske om faglig udvikling og arbejdsgiverbehov for nye medarbejderkompetencer. Desuden har Rambøll evalueret anvendelsen af den såkaldte VEU-milliard, hvor der for perioden 2015-20 har været afsat 1 mia. til mere og bedre voksen- og efteruddannelse. Evalueringen viser, at midlerne især har øget aktiviteten på de tekniske akademiuddannelser. Der er også sket et væsentligt løft i kursistaktiviteten, hvor man har nået ca. 75 % af målet om 3.000 ekstra års-studerende. Desuden har et øget taxametertilskud medvirket til, at moduler med få deltagere ikke er blevet aflyst, ligesom institutionernes virksomhedsbesøg har øget kendskabet til uddannelserne. I VVEU-systemet er hovedbarrieren for virksomhederne ikke kun kursernes pris, men også manglende viden om fordelene ved kompetencegivende medarbejderuddannelse sammenholdt med virksomhedens omkostning ved at skulle undvære en medarbejder. For medarbejderne kan den familiære belastning være høj, hvis man deltager uden for arbejdstid. Der er således fortsat mange udfordringer at adressere for VVEU-systemet.³⁹

Endelig fik *Studievalg Danmark* fra 1. januar 2021 udvidet sit ansvarsområde til alle ungdomsuddannelserne, så de ikke alene forestår vejledningen i de gymnasiale uddannelser, men også i erhvervsuddannelserne.⁴⁰

Fester og studieture mv.

Debatten fortsatte dette år om *dyre studieture*, som kan koste op til 15.000 kr. Undervisningsministeren tilkendegav sommeren 2020, at dyre studieture ikke måtte bidrage til at skabe A- og B-hold og være et konkurrenceparameter gymnasierne imellem. Hun kunne derfor godt se for sig et prisloft over deltagerbetaling til studieture på max 400 kr. pr. dag og 3.000 kr. i alt; hun så også gerne, at studieture var en del af undervisningen og dermed obligatoriske, og åbnede mulighed for anden finansiering end deltagerbetaling – måske et fingerpeg om, hvad der er i vente på området.⁴¹

Sommeren 2020 viste en WHO-undersøgelse af *unges alkoholforbrug*, at danske 15-årige stadig er europamestre i druk, så Birgitte Vedersø efterlyste et forbud mod salg af alkohol ved gymnasiefester. Tanken om et lovindgreb fandt støtte hos bl.a. forebyggelseschef i Sundhedsstyrelsen Niels Sandø, som så et alkoholfor-

³⁹ Rapporten *Barrierer for deltagelse i videregående VEU - Analyse af arbejdsgiveres og arbejdstageres barrierer for brug af videregående voksen-, efter- og videreuddannelse (VVEU)*, produceret af Oxford Research (OR) for Uddannelses- og Forskningsministeriet og publiceret 21.1.2020, bygger på en spørgeskemaundersøgelse, 24 casestudier og 60 interviews med medarbejdere og ledere i virksomheder. Ufm.dk 31.7.2020. Rambølls rapport fra marts 2020: "Evaluering af VEU-milliarden", som er udarbejdet på opdrag af Styrelsen for Forskning og Uddannelse (SFU) og i samarbejde med VEU-referencegruppen, er publiceret 31.7.2020.

⁴⁰ Uvm.dk 5.3.2020.

⁴¹ Børne- og Undervisningsudvalgets spørgsmål 344 d. 3. juni 2020 om ministerens kommentar til en henvendelse fra "en gruppe gymnasieelever (Trine, Anne-Sofie og Lærke)" om prisloft på studieture; ft.dk 1.7. og uvm.dk 8.1.2020.

bud på gymnasierne som en del af en omstillingsproces hen imod nye samværformer uden alkohol. Forslaget blev støttet af sundhedsordfører Stinus Lindgreen (RV), mens sundhedsordfører Martin Geertsen (V) mente, at sektoren selv kunne tage initiativ til et forbud, for "det behøver man ikke lovgivning til".⁴²

Og så fik gymnasielærerne pr. 1. august 2020 overenskomstsikret ret til *betalt spisepause*: Tidligere i år måtte parterne opgive at nå til enighed herom, men en faglig voldgift blev dog afværget af et forlig i sagen.⁴³

Årets samordnede tiltag på ungdomsuddannelsernes område er et fingerpeg om større fleksibilitet i ungdomsuddannelsernes tilrettelæggelse i 2020'erne og kan måske tolkes som et forsøg på fra regeringens støttepartiers side at skubbe udviklingen endnu et lille skridt længere væk fra sorteringsskolen, for ingen må dumpe ud af en 12-årig undervisningspligt. Udfordringen bliver at fastholde det faglige niveau i hele viften af ungdomsuddannelser, ikke mindst i de erhvervsfaglige.

DIGITALISERINGEN STÆRKT ØGET PÅ DE VIDEREGÅENDE UDDANNELSER

Med baggrund i coronakrisen var det forventet, at op mod 10.000 flere unge sommeren 2020 ville søge ind på en videregående uddannelse i stedet for som i tidligere år at rejse ud eller finde arbejde herhjemme. Ansørgertallet til de videregående uddannelser steg da også til i alt 94.604, men kun med 5.850 eller 7 % flere end 2019, og det var dermed på niveau med rekordåret 2016, hvor der var 94.744 ansøgere. 28. juli 2020 offentliggjordes så, at der var optaget i alt 69.526, dvs. det højeste antal nogensinde og 3.086 flere end i 2016. På de fire store velfærdsuddannelser pædagog, sygeplejerske, lærer og socialrådgiver blev der optaget 510 flere end i 2019, dog færrest på læreruddannelsen. Med i billedet hører, at 10.686 skuffede unge fik afslag, dvs. over 2.000 flere end i 2019 og dermed det højeste antal afviste siden 2016. Uddannelses- og forskningsministeriet havde godkendt 19 nye uddannelser og udbud, heraf 15 uden for de fire største universitetsbyer, men langt hovedparten af ansøgerne søgte uændret mod landets store byer.

Da det var forventet, at flere unge end ellers dette år ville vælge en videregående uddannelse, blev der foråret 2020 fundet midler til at oprette flere studiepladser. Via et ekstraordinært coronatilsbud på 210 mio. blev der således oprettet 4.500 ekstra studiepladser, deraf ca. 500 studiepladser på velfærdsuddannelserne i 2020 og 2021. Også på de såkaldte STEM-uddannelser (Science, Technology, Engineering, Medicine), dvs. de uddannelser som ikke blev dimensionerede, på grund af angivelig mangel på arbejdskraft og lav ledighed blandt nyuddannede; blev der for perioden 2019-22 afsat yderligere 102 mio., som blev fordelt efter geografiske kriterier blandt de mest søgte institutioner, hvor man 2017-19 gennemsnitligt havde måttet afvise mere end 800 kvalificerede ansøgere årligt. Her steg ansørgertallet da

⁴² Politiken 16.7.2020 1. sektion s. 6.

⁴³ Gymnasieskolen.dk 5.12.2019.

også med 8 % i forhold til 2019. Afskaffelsen af hurtig-start-bonussen fra 2009 betød samtidig, at optagelseskarakterkvotienten – den såkaldte grænsekvotient, som findes ved ca. halvdelen af de videregående uddannelser – faldt på mange studier.⁴⁴

Forårets *nedlukning* berørte ca. 250.000 studerende og 40.000 ansatte, dvs. stort set alle bortset fra visse sundhedsfaglige uddannelser med samfundskritiske funktioner, og den blev først lempet d. 10. maj. Fra d. 18. maj blev der åbnet for nødvendigt fremmøde på uddannelser, hvor de studerende i øget omfang fik adgang til fysiske faciliteter som laboratorier, klinikfaciliteter eller værksteder for at undgå at blive forsinkede i deres uddannelse, og fra d. 27. maj blev der mulighed for fysisk tilstedeværelse ved mundtlige eksamener. Fra d. 15. juni kunne de ansatte på de videregående uddannelsesinstitutioner vende tilbage til deres kontor, idet man dog samtidig opfordrede til fortsat hjemmearbejde i relevant omfang og til forskudte mødetider.

Situationen gav særlige udfordringer med hensyn til *praktik*, ikke mindst for de mere end 25.000 studerende på professionsuddannelserne, som skulle i planlagt praktik i løbet af foråret 2020, og som risikerede at blive forsinket i deres studier. Her hjalp det dog, at dagtilbud og de yngste skoleklasser var med i samfundets første genåbningsfase medio april. Adskillige private virksomheder havde nok at gøre med at sikre deres overlevelse og holdt derfor igen med at oprette lønnede praktikpladser. Det blev afhjulpet med en midlertidig omlægning fra lønnet praktik til SU for studerende, som begyndte deres praktik i efteråret 2020. Derudover blev der givet dispensation til, at studerende på op til halvdelen af diplomingeniørstudierne kunne modtage SU i stedet for løn under praktikken. På alle fronter i samfundet blev de økonomiske konsekvenser af coronapausen stadig mere mærkbare. For professionshøjskoler skønnedes det således, at aflyste kurser resulterede i et trecifret millionunderskud ud af en omsætning på en mia., selvom mange efter- og videreuddannelsesstilbud var gået online allerede ved nedlukningen i marts.⁴⁵

Folketingsåret var ellers kommet godt fra start, for med L 96 blev det uskældte *uddannelsesloft afskaffet* med virkning fra sommeroptaget 2020. Upopulært var det allerede fra første færd, og at man ikke vænnede sig til det hen ad vejen, fremgik bl.a. af en meningsmåling foretaget af Megafon januar 2019. Den viste, at 56 % oplevede forbuddet mod mere end én videregående uddannelse på samme niveau som en nærmest uoverstigelig barriere for omvalg og studieskift. Uddannelsesloftet bar derfor sammen med fremdriftsreformen og karakterbonus hovedskylden for de studerendes stressniveau. Med afskaffelsen genindførtes retstilstanden fra før den

⁴⁴ Betegnelsen STEM-fag er forkortet fra engelsk Science, Technology, Engineering and Mathematics. Uddannelsernes dimensionering kan være ledighedsbaseret eller uddannelsesspecifik og realiseres gennem en max-grænse for antal studerende. Ministeriets godkendelse sker ud fra vurderinger fra det rådgivende udvalg for vurdering af udbud af videregående uddannelser (RUVU). Uddannelses- og Forskningsministeriets pressemeddelelser af 26.11. og 15.12.2019 samt 11.6., 5.7., 7.7., 27.7. og 28.7. samt politikken.dk 28.7.2020.

⁴⁵ Ufm.dk 6.4., 8.5., 15.5., 21.5., 9.6. og 7.7., kl.dk 21.4.2020 samt magisterbladet.dk 16.6.2020.

1. februar 2017, hvor uddannelsesloftet med en besparelse på 308 mio. finansierede dagpengeaftalen fra 2015.⁴⁶

I 2020 rundede *Statens Uddannelsesstøtte* (SU) sin 50 års fødselsdag, så derfor her et kort tilbageblik: SU var i sin spæde begyndelse tiltænkt de få studerende fra ubemidlede kår. En forløber var Ungdommens Uddannelsesfond fra 1952, som fordelte bare 1,5 mio. af tipsmidlerne, men betingelserne var skrappe. Da SU-lån under 1970'ernes oliekrise blev omlagt til statsgaranterede banklån, blev de for adskillige en mangeårig gældsfoflænke, så ved Folketingets åbning i 1983 demonstrerede studerende på denne kølige oktobertirsdag afklædte foran Københavns Handelsbank. Først i 1980'erne kom den ønskede reform af uddannelsesstøtten – måske lidt ad bagvejen, for den daværende undervisningsminister Bertel Haarder ville egentlig indføre klippekort for at begrænse ”fjumreåret”, men et flertal uden om regeringen sikrede, at SU-ydelsen samtidig blev hævet. Fra 1996 indførtes grundstipendium for alle unge. Med årene er antallet af SU-modtagere til stadighed øget og dermed også udgifterne hertil, så i 2018 modtog knap 292.000 støttemodtagere ca. 15 mia. i SU-stipendier og knap 3 mia. i SU-lån. Alligevel er økonomien for de fleste studerende i hverdagen spændt til bristepunktet. Coronakrisen ramte derfor denne gruppe med stor styrke. Det medførte i foråret 2020 to lovforslag, L 144 og L 171, specielt målrettet coronaramte studerende, som fik udvidede muligheder for studielån og slutlån, forhøjet fribeløb og ret til to måneders ekstra studielån til og med juni 2020.⁴⁷

Med L 107 blev gennemført en hel buket af forslag om bl.a. SU til adgangskurser ved erhvervsrettet uddannelse, indfrielse af studielån og udlandsstipendier på kandidatniveau. Under 1. behandlingen var enigheden og glæden stor over, at man på SU-området omsider fik skabt lovhjælp til, at uddannelsessøgende fremover til enhver tid kun kan have ét SU-lån, og at tilbagebetalingen heraf sættes i bero, mens man uddanner sig. Ved tilbagebetalingskrav føres brugte SU-klip tilbage, så de kan anvendes på et senere tidspunkt, med mindre man skal betale tilbage, fordi man har

⁴⁶ L 96 Forslag til lov om ændring af lov om adgangregulering ved videregående uddannelser. (*Ophevelse af begrænsning af dobbeltuddannelse*). Vedtaget med 76 stemmer for (S, DF, RV, SF, EL, ALT, NB og LA) og 8 imod (KF), mens 25 (V) undlod at stemme. Udmøntede finanslovsaftale af 2.12.2019 mellem regeringen (S), RV, SF, EL og ALT. Fremsat 17.1.2020, 1. behandling 24.1.2020, 2. behandling 18.2.2020 og 3. behandling 20.2.2020. Lov nr. 140 af 25.2.2020. Uddannelsesloftet blev indført af den tidligere VLAK-regering, DF og S i 2016. Uddannelses- og Forskningsministeriets pressemeddelelse og Ritzau 20.2.2020.

⁴⁷ L 144 Forslag til lov om ændring af SU-loven. (*Udvidede muligheder for studielån og slutlån samt forhøjelse af fribeløb som følge af covid-19*). Fremsat og 1. behandling 24.3.2020, 2. og 3. behandling 31.3.2020. Lov nr. 328 af 31.3.2020. L 171 Forslag til lov om ændring af SU-loven. (*Udvidet mulighed for slutlån som følge af covid-19*). Begge forslag enstemmigt vedtaget med 95 stemmer for: Fremsat 21.4.2020, 1. behandling 23.4.2020, 2. og 3. behandling 30.4.2020. Lov nr. 575 af 5.5.2020. Begge love udsprang af aftale af 19.3.2020 mellem regeringen (S) og Folketingets øvrige partier om covid-19-initiativer. Uddannelses- og Forskningsministeriets pressemeddelelser 22.4. og 30.4.2020. Politiken 28.5.2020, 1. sektion s. 8.

tjent for meget ved siden af SU'en, og kun da skal der også betales et tillæg på 7 %. Desuden blev der, for at gøre det mere attraktivt for flere at påbegynde en erhvervsuddannelse, åbnet for SU ved erhvervsskolernes heltidsadgangskurser for voksne, som ikke opfylder gældende adgangskrav. Endelig kan der fremover også gives udlandsstipendium til uddannelser, hvor den udenlandske uddannelsesinstitution ikke har en klar opdeling mellem bachelor- og kandidatuddannelse som i Danmark, hvis den studerende kan dokumentere, at den ønskede uddannelse er på kandidatniveau. Henrik Dahl (LA) toppede den gode stemning ved at mindes indgåelsen af erhvervsskoleaftalen i 2018, hvor "der blev skålet i champagne på ministerens kontor blandt alle syv ordførere, fordi vi havde nedkæmpet Finansministeriet".⁴⁸

Et tilbagevendende stridspunkt blev genoptaget med B 81 med et forslag fra Nye Borgerlige (NB) om, at der kun skal kunne gives *SU til danske statsborgere*. Det stod dog klart allerede ved 1. behandlingen, at forslaget ville blive nedstemt, dels fordi forskelsbehandling på grund af nationalitet ville være i strid med EU-lovgivningen, dels fordi det med uddannelsesministerens ord ville "have nogle ret voldsomme konsekvenser for næsten 16.000 unge mennesker, som er her i Danmark og har deres tilhørsforhold i Danmark ... den frie og lige adgang til uddannelse, også med adgang til SU, må gælde alle børn og unge, der er født eller opvokset i Danmark uanset statsborgerskab". Forslaget ville også have omfattet unge fra det tyske mindretal og fra de andre nordiske lande.⁴⁹

Foråret 2020 blev en hård tid for de videregående uddannelsers *internationalisering*, idet kun de mest vedholdende studerende fastholdt deres udvekslingsplaner. Således valgte to tredjedele af AU's knap 480 udsendte udvekslingsstuderende efter Udenrigsministeriets hjemkaldelse af alle danskere i udlandet d. 13. marts 2020 at rejse hjem før tid, mens den tredjedel, der valgte at færdiggøre deres udvekslingsophold uden for landets grænser, fik en noget anden oplevelse end forventet. Coronakrisen satte også sit præg på udveksling i efterårssemestret 2020, hvor antallet af udenlandske studerende blev mere end halveret i forhold til 2019.⁵⁰

⁴⁸ L 107 Forslag til lov om ændring af SU-loven, lov om statens voksenuddannelsesstøtte, lov om befodringsrabat til studerende ved videregående uddannelser og lov om befodringsrabat til uddannelsessøgende i ungdomsuddannelser mv. (*SU til adgangskurser på institutioner for erhvervsrettet uddannelse, indfrielse af tidligere studielån ved optagelse af nyt studielån, udlandsstipendium til ikke-trindelte uddannelser på kandidatniveau, hjemmel til at fastsætte regler om fælles dataansvar mv.*). Enstemmig vedtaget med 95 stemmer for. Fremsat 5.2.2020, 1. behandling 18.2.2020, 2. behandling 14.5.2020 og 3. behandling 19.5.2020. Lov nr. 672 af 26.5.2020. Udmøntede erhvervsuddannelsesaftalen "Fra folkeskole til faglært – Erhvervsuddannelser til fremtiden" fra november 2018 mellem den daværende VLAk-regering (Venstre, Liberal Alliance og Det Konservative Folkeparti), og S, DF, RV og SF. Se også "Uddannelseshistorie 2019" s. 191.

⁴⁹ B 81 Forslag til folketingsbeslutning om, at *statens uddannelsesstøtte (su) skal forbeholdes danske statsborgere*. Fremsat 4.2.2020 af Peter Seier Christensen (NB), Lars Boje Mathiesen (NB), Mette Thiesen (NB) og Pernille Vermund (NB). 1. behandling 13.5.2020; ved 2. behandling 25.6.2020 blev forslaget forkastet med 11 stemmer for (DF og NB) og 84 imod (S, V, RV, SF, EL, KF, LA, ALT og Susanne Zimmer, UFG). Se også "Uddannelseshistorie 2018" s. 157.

⁵⁰ Omnibus.au.dk 25.6.2020.

Forsknings- og udviklingsaktiviteter er på trods af den danske model, hvor professionsuddannelserne ikke skal være knyttede til egentlig forskningsinstitutioner, en væsentlig del af professionshøjskolernes og erhvervsakademiernes egentlige virksomhed. Ved en evaluering heraf foråret 2020 konstateredes over femårsperioden 2013-18 næsten en fordobling i forsknings- og udviklingsprojekter på professionshøjskolerne og mere end en firedobling på erhvervsakademierne. En vigtig tendens er også, at antallet af samarbejdsprojekter med universiteterne nu omfatter 53 % af professionshøjskoleprojekterne og 38 % af erhvervsakademiprojekterne.⁵¹

Læreruddannelsen blev heller ikke femårig denne gang

Med det næstlaveste ansøgertal i den seneste femårsperiode valgte 3.049 ansøgere sommeren 2020 at søge læreruddannelsen, dvs. 2 % flere end i 2019 og dermed blot nr. 9 på de videregående uddannelsers top 10 liste. Ved optaget skete som ved de øvrige videregående uddannelser en let regulering, så der blev optaget i alt 6 % flere end året før. Selv om Stefan Hermann, rektor for Københavns Professionshøjskole og formand for Danske Professionshøjskoler, glædede sig over den lille stigning, var han dog bekymret ved, hvad han kaldte en "relativt kritisk cocktail", for der uddannes for få nye lærere til det stigende børnetal i en situation, hvor der fortsat i skolen er mange ikke-læreruddannede undervisere, uanset krav om, at alle fag skal dækkes af lærere med linjefag eller tilsvarende kompetencer. Han så derfor en mulig udvej i, at gymnasiernes formål, som fastsat i gymnasielovens § 1, stk. 1, blev tydeliggjort, så det står klart, at det almene gymnasiums virke ikke alene bør være universitetsforberedende, men i sin ambition og kultur studieforberedende til al videregående uddannelse – under alle omstændigheder er udviklingen kritisk!⁵²

Det mente også uddannelses- og forskningsminister Ane Halsboe-Jørgensens forgænger, Tommy Ahlers (V). Han nedsatte derfor januar 2019 i kølvandet på evalueringen af den nuværende læreruddannelse fra 2013 en kommission, der bl.a. skulle undersøge vilkår for og komme med forslag til at *opgradere læreruddannelsen til en kandidatuddannelse* som i de andre nordiske og mange europæiske lande. Det var et nyt tiltag i den langvarige og hede debat om læreruddannelsens form og længde, hvor parterne ellers har for vane at bevæge sig trægt. I Danmarks Lærerforening har man således i snart mange år ønsket en femårig læreruddannelse. I Lærerstuderendes Landskreds (LL), som traditionelt har ønsket en fireårig uddannelse, var der dog foråret 2020 en opblødning på vej; den blev blot som så meget andet i forsommeren 2020 coronaudskudt.

⁵¹ Uddannelses- og Forskningsministeriets rapport *Forsknings- og udviklingsaktiviteter på professionshøjskoler og erhvervsakademier - Rammer, finansiering og forsknings- og videnproduktion* er udgivet december 2019 og publiceret 28.1.2020. Ufm.dk 28.1.2020.

⁵² Undervisningsministeriets lovekendtgørelse nr. 611 af 28.5.2019 af lov om *de gymnasiale uddannelser*. Folkeskolen.dk 5.7. og 28.7.2020.

Og ellers er positionerne velkendte, sektorens store aktører: KL og Danske Professionshøjskoler ønsker en fireårig uddannelsen, mens flere politiske partier går ind for en femårig læreruddannelse. Især RV har længe arbejdet med to forskellige modeller for en femårig læreruddannelse: 1. en treårig bachelor + en toårig kandidat, eller 2. En fireårig professionsbachelor + et par års erhvervs erfaring + en etårig kandidatuddannelse. Også SF ønsker læreruddannelsen udvidet til en femårig uddannelse, gerne med praktik + en større skriftlig projektopgave. EL har tidligere meldt ud, at partiet ønsker at fastholde en fireårig uddannelse, mens LA har peget på, at man med inspiration fra journalistuddannelsen, der både udbydes som en professionsbachelor- og en universitetsuddannelse, kan lade valget være op til den enkelte.

De fine ambitioner strandede dog, og det foreløbige slutresultat blev blot en *ajourføring af læreruddannelsesbekendtgørelsen* uden principdebat og visioner. Sagen gik dog ikke helt på coronapause, for juli 2020 blev der af KF fremsat følgende § 20 spørgsmål: "Hvornår forventer ministeren at tage stilling til planerne for det videre arbejde med at udvikle læreruddannelsen og dermed opfølgningen på evalueringen 'Kvalitet og relevans af læreruddannelsen' fra januar 2019?" – ja, netop den evalueringsrapport, som fik Tommy Ahlers til at nedsætte kommissionen. Svaret kom med Uddannelses- og Forskningsministeriets pressemeddelelse d. 14. august 2020, hvor ministeren afviklede læreruddannelseskommisionen og satte et udviklingsarbejde i stedet, som skal "trække på sektorens egne erfaringer".

Da enhver fornyelse på læreruddannelsesområdet ifølge den siddende S-regering skal ske inden for den eksisterende økonomiske ramme, kan man komme i tvivl om, hvordan den forventede lærermangel kan imødegås. Det kan naturligvis på ny afprøves, om ministeren kan have held til at tale de pædagogiske uddannelser op. Den strategi har været prøvet før, men uden særlig succes. De fleste studerende foretrækker øjensynligt at beslutte egen fremtid – og det giver ikke nødvendigvis flere uddannede lærere!

Endelig bragte året også en – meget lidt – revideret bekendtgørelse om at tilpasse læreruddannelsen til forenklingen i folkeskolens målstyring, så nu er begrebet "læringsmål" udskiftet med "faglige mål", men derudover skete der kun småjusteringer. Læreruddannelsen er i øvrigt en populær dobbeltuddannelse ifølge Uddannelses- og Forskningsministeriets beregninger. Den hyppigste uddannelseskombination var foråret 2020, uanset uddannelsesloft, at gå fra en bachelor i erhvervsret til en bachelor i jura. Nummer to på listen var efter en pædagoguddannelse at læse til socialpædagog. Nummer fire på listen er den klassiske vej fra pædagog til lærer. Meritlæreruddannelsen fortsætter uændret, så også med en bestået bachelor i bagage har man kunnet læse til lærer - bare via meritlæreruddannelsen.⁵³

⁵³ § 20-spørgsmål S 1548 *Om udvikling af læreruddannelsen*, fremsat af Katarina Ammitzbøll (KF) 1.7. og Uddannelses- og Forskningsministeriets pressemeddelelse 14.8. Folketingets nyhedsbrev 3.6. og folkeskolen.dk 26.3., 9.6. og 3.7.dk samt Politiken 30.7.2020, 1.sektion s. 2 og 2. sektion s. 11, folkeskolen.dk 19.11., 5.12. og 19.12.2019. Se også "Uddannelseshistorie 2019", s. 196-197.

På vej mod minimumsnormeringer på daginstitutionsområdet

Coronakrisen satte fokus på daginstitutionsområdet ved at lade vuggestuer og børnehaver indgå i den første åbningsfase, så forældrene igen kunne komme ud på arbejdsmarkedet. Men det har længe været kendt, at hvis børnene også skal have en bedre dagligdag, kræver det en bedre pædagoguddannelse. Bestræbelserne på at styrke uddannelsen indgik derfor allerede i finanslovsforhandlingerne efteråret 2019, hvor der blev drøftet ressourcetilførsel til daginstitutionsområdet som et skridt hen imod indførelsen af minimumsnormeringer. Lektor Ole Henrik Hansen fra DPU, AU Campus Emdrup, hilste meldingen velkommen, men tilføjede, at "minimumsnormeringer vil svare til at hælde vand i en hullet spand, hvis ikke pædagoguddannelsen samtidig forbedres. Det handler nemlig ikke alene om antallet af voksne. De ansatte skal også kunne løfte opgaven". På finansloven blev bevilliget i alt godt 200 mio. for de kommende år med tilslutning fra KL og professionshøjskolerne. En revision af pædagoguddannelsen skal hvile på en evaluering af den eksisterende pædagoguddannelses faglige niveau, praktik og studiemiljø og fremtidens pædagogkompetencer, og forventes udmøntet i et regeringsoplæg 2021.⁵⁴

Digitaliseringen accelererer på universiteterne

Coronadens onlineundervisning med digitale opgavebesvarelser og prøver var ikke populær blandt de studerende. Således mente hele 71 % af de DJØF-studerende, at kvaliteten af fjernundervisningen var dårligere eller meget dårligere end den sædvanlige undervisning. Et minisurvey på Copenhagen Business Schools (CBS) 26 studier pegede i samme retning, idet 54 % af de studerende her var utilfredse med onlineundervisningen. Alligevel meldte CBS allerede kort efter nedlukningen i marts 2020 ud, at alle eksamener ville foregå online resten af semestret, også selv om nedlukningen af Danmark skulle blive ophævet. Onlineundervisningen er altså langt fra slut med samfundets genåbning, og både CBS og Københavns Universitet (KU) var hurtige til at melde ud, at godt halvdelen af undervisningen i læseåret 2020-21 fortsat vil foregå online.⁵⁵

Rigtig mange universitetseksamener blev sommerterminen 2020 gennemført digitalt. En erfaren censor var således censor ved hele 13 mundtlige eksamener over Zoom. Selv om eksaminator sikrede, at de studerende kom ind og ud af systemet på korrekt vis, så processen foregik teknisk problemfrit, savnede den pågældende censor den situationsbetingede dialog, hvor eksaminator og censor kan reagere umiddelbart på den studerendes udsagn og refleksioner, fordi man er til stede samtidig i samme lokale – noget tilsvarende oplevede utvivlsomt også de studerende. Den traditionelle form for mundtlige eksamener er omkostningstung med hen-

⁵⁴ Uddannelses- og Forskningsministeriets pressemeddelelse 18.6.2020 og politiken.dk 15.10.2019.

⁵⁵ Djøf's undersøgelse omfattede 1.041 studentermedlemmer og CBS Students' minisurvey 114 studerende på Copenhagen Business School. Politiken.dk 28.3. og information.dk 29.6.2020.

syn til rejsetid o.l. Der er således et så oplagt besparelspotentiale ved at gå over til digitale eksamensformer, at man ikke behøver briller for at kunne se det. Men forhåbentlig husker beslutningstagerne, ikke mindst ministeriet og universitetsledelserne, at medtænke eksamenernes validitet, før man beslutter, at alle fremtidige mundtlige eksamener skal gennemføres digitalt.

Humaniora er stadig presset! På KU er antallet af studerende over en treårig periode faldet fra 12.000 til 8.500 med tilsvarende personalefyringer og reduktioner i undervisningsplanlægningen. Det fik efteråret 2019 HUMrådet, som er studenterorganisationen for Det Humanistiske Fakultet, til at blokere fakultetets administration i protest mod flere fagsammenlægninger, hvor fx sprogfag som engelsk, tysk og fransk kunne slås sammen til et fag, og manglende inddragelse i processen. Efter 38 dages blokade nåede man dog frem til en fælles forståelse, og undervisningen blev genoptaget.⁵⁶

For de mange elever og studerende, der efter sommerferien 2020 gik i gang på skoler og videregående uddannelser, blev meget på ændrede vilkår. Coronaen forsvandt ikke af sig selv så hurtigt som håbet, så restriktionerne fortsatte. De store festlige fælles modtagelser af nye studerende blev erstattet af modtagelser på de enkelte studier, og rektors og andre pingers velkomsttaler måtte flere steder ses på storskærm. Introfester og hytteture blev erstattet af mere opdeltede og styrede aktiviteter. Af afstandshensyn blev forelæsninger o.lign. omlagt til online- og gruppeundervisning. Institutionerne bestræbte sig i deres tilrettelæggelse af efterårssemestret at sikre, at de nye studerende kunne opbygge en eller anden form for studiefællesskab, men frygten for svagere studieudbytte og øget frafald lå ved skoleårs- og semesterstart som en vedvarende skygge over uddannelsesverdenen på alle niveauer.

Den uvelkomne gæst coronaen, som desværre er her endnu, har gjort dette år meget anderledes og hverdagen mere besværlig for alle. Men har den også bragt noget positivt, som er værd at fastholde og videreudvikle? Også i uddannelsessystemet? Nedlukningsperioden har for de fleste givet ekstra tid i hjemmet med familien og rettet fokus mod interne relationer. Den har givet tid til eftertanke, også med henblik på at vælge vejen frem. Basale mål og værdier har en snart 100-årig tradition for at være formuleret i folkeskolelovens formålsparagraf. Her har man i generationer søgt at konkretisere, hvad skole skal være godt for, og hvad basal dannelse handler om – klart aftegnet i 1975-lovens formålsparagraf stk. 1-3 om henholdsvis lys (viden), kraft (handleevne) og varme (medansvar for løsning af fælles opgaver). Her har coronapausen været et konkret eksempel på, at man kommer langt, når man ved, hvad man er oppe imod, aktivt vurderer handlemuligheder og indgår i forpligtende fællesskaber om at finde løsninger. Det danske uddannelsessystem le-

⁵⁶ Politiken.dk 12.11, 13.11, 26.11.og 28.11.samt Politiken 5.12.2019, 1. sektion s. 2. Se også "Uddannelseshistorie 2016" s. 230.

ver smukkest op til sine forpligtelser, når der arbejdes sammen om centrale værdier som at centrale værdier er at kunne skelne mellem viden og fake news, kunne se ud over egen horisont, kunne perspektivere og forstå sammenhænge og kunne og ville handle til fællesskabets gavn – må sådanne værdier stadig være mål for dansk uddannelse, også i tiden efter coronaen.



Signe Holm-Larsen (f. 1939), cand.pæd. i fransk. Tidligere lærer, fagkonsulent, skoledirektør og fagredaktør for sprog og pædagogik ved Danmarks Nationalleksikon. Chefredaktør på Kroghs Forlag 2001-07; herefter redaktør ved Dafolo indtil 2012. Egen konsulentvirksomhed om pædagogiske spørgsmål. Forfatter til bl.a. almen-pædagogiske værker samt lærebøger i fransk og latin. Formand for støtteforeningen Jonstrupsamlingens Venner.

SKOLE OG UDDANNELSE I TRAP, 6. UDG.

**Niels Ehlers Koch (chefredaktør): Trap Danmark, 6. udgave. Hørsholm:
Trap Danmark A/S 2016-2021. 34 bind.**

AF ERIK NØRR

Et af de mest spændende bogprojekter i mange år er udgivelsen af sjette udgave af standardværket Trap Danmark. Værket udkommer både som 31 storbind omfattende en eller flere kommuner og som 98 kommunebøger, der hver kun omfatter en enkelt kommune. Desuden udgives to bind om Danmark som helhed og et topografisk atlasbind i målforholdet 1:75.000. Herudover planlægges særlige bind for Færøerne og Grønland. Foreløbig er udkommet 17 bind. Jylland er dækket nord for linjen fra Hedensted til Skjern, og på Sjælland er Nordsjælland og Hovedstadsområdet udkommet, bortset fra København, der er planlagt til udgivelse ultimo 2020.

Bøgerne er generelt meget velskrevne. I modsætning til de tidligere udgaver (1. udgave 1856-64; 5. udgave 1953-72) kan man læse teksten fortløbende, da beskrivelsen har langt mindre præg af opslagskarakter. Hele værket er forsynet med fine nyoptagne farvebilleder, suppleret med gode ældre fotografier i sort-hvid, skematiske opstillinger og kort. Mange af illustrationerne indgår i "bokse", hvor teksten er længere end i de egentlige billedtekster. Herudover findes der i alle bind indskudte temaartikler på farvet papir.

I de første fem udgaver af *Trap Danmark* har grundinddelingen af landet været amter og sogne. Men med kommunalreformen i 1970 og kommunal- og strukturreformen i 2007 har den nye Trap været tvunget til at opgive sogneinddelingen som grundlag. I stedet har man naturligt valgt de nye kommuner fra 2007 som hovedinddeling.

Alle bindene indeholder store kapitler om natur og landskab, historie, gennemgang af byerne, kulturen i bred forstand og et kapitel, som omfatter samfund og erhverv og beskriver kommunens udvikling siden strukturreformen i 2007. Trap er et topografisk værk, som omfatter beskrivelse af alle kommuner og lokalsamfund. Heri indgår skole og uddannelse på en række måder, både som led i brødteksten, som temaopslag på farvede sider og som indskudte bokse med billeder og tekst.

Hovedkapitlet *Historie* er for hver kommune inddelt i særlige underkapitler for tidsperioderne 1850-1920, 1920-1970 og 1970-2007. I langt de fleste tilfælde, men

ikke alle, er der for hver tidsperiode et afsnit om *politik, uddannelse og sociale forhold*. I disse afsnit får man en summarisk oversigt over skolerne i kommunen. Der kan være oplysninger om centralisering af skolevæsenet og om nedlæggelse af skoler som følge heraf. I købstæderne er der ofte givet oplysning om årstal for nye skoler, mens der på landet som regel er mere generelle bemærkninger. Et eksempel fra Ikast-Brande Kommune (bd. 8, s. 208): "Velfærdsstatens udvikling i perioden betød udbygning af skolevæsenet, og der blev fra midten af 1950'erne til begyndelsen af 1960'erne opført centralskoler flere steder i kommunen". I andre kommuner får man også oplysninger om realskoler og gymnasier samt om oprettelse af tekniske skoler, handelsskoler, nye højskoler m.v. Der kan også være eksempler på oplysninger om særlige pædagogiske udviklingstræk. Under det frederiksbergske skolevæsen omtales således flere reformpædagogiske forsøg i 1920'erne og oprettelsen af landets første skolepsykologiske kontor i 1934.

Når Traps behandling af skole og uddannelse før 2007 må siges at være temmelig summarisk, er det helt anderledes for tiden efter strukturreformen i 2007. Under kapitlet *Samfund og Erhverv*, som giver en fyldig beskrivelse af samfundet i perioden 2007-ca. 2020, er der under hver kommune et større afsnit om uddannelse. Indledningsvis omtales befolkningens uddannelsesniveau i kommunen. Eksempel: Uddannelsesniveaut i Hedensted Kommune (bd. 13, s. 332-33) er samlet set lidt lavere end for landet som helhed. I 2019 havde 47,7 % blandt de 30-34-årige mænd en erhvervsuddannelse som deres højeste uddannelse. Derimod havde flere kvinder taget en mellemlang videregående uddannelse (27,4 % af kvinderne mod 11,4 % af mændene). Men samlet set havde kun 7,3 % af 30-34-årige i kommunen taget en videregående uddannelse mod 22,0 % på landsplan. Helt anderledes var tallene andre steder. I Aarhus var der således 32,6 %, der i 2019 havde en videregående uddannelse (bd. 12, s. 254).

Uddannelsesafsnittet indeholder tre dele: 1) Grundskoleuddannelse; 2) Ungdomsuddannelserne; 3) Videregående uddannelser. Der er for hver kommune en tabel, der viser antallet af folkeskoler og antallet af privatskoler og frie grundskoler samt antallet og procentdelen af elever for de to skoleformer. Der er anført tal for skoleårene 1970/71, 1986/87, 2008/09 og 2017/18. Disse tabeller giver et godt grundlag for Traps grundige behandling af skolestrukturen i de enkelte kommuner, som i høj grad har givet debat og strid i en række kommuner. Spørgsmålet om centralisering og sammenlægning af skoler kontra bevaring af de små skoler i lokalsamfundene har både spillet en rolle forud for strukturreformen i 2007 og i forbindelse med en række kommunalvalg. F.eks. valgte Hedensted at bevare sin selvstændighed frem for sammenlægning med enten Horsens eller Vejle, da man ønskede at bevare en decentral struktur med opretholdelse af de små skoler. En række kommuner har nedlagt mange små skoler, hvilket mange steder har fået forældrene til i stedet at oprette friskoler. Dette betød, at privatskolernes andel af eleverne voksede: eksempler 2017/18: Holstebro 18,1 %, Odder 26,5 % og Bornholm 34,0 %. I de seneste år

har kommunerne fundet på en ny metode til at nedbringe antallet af selvstændige skoler, nemlig ved at indføre fælles ledelse for flere skoler, men med bevaring af flere undervisningssteder. Der er også eksempler på (Holstebro og Horsens), at man har ønsket at sammenlægge skoler for at få fordelt antallet af tosprogede elever.

Omkring år 2000 var det danske uddannelsessystem overskueligt. Ungdomsuddannelserne foregik i gymnasier og HF og i erhvervsuddannelserne, de mellemlange videregående uddannelser foregik på lærer- og pædagogseminarier, sygeplejerskeskoler, ergo- og fysioterapeutskoler m.fl., og de højere videregående uddannelser på universiteter og andre højere læreanstalter. Siden er der sket en omkalfatring af uddannelsessystemet, så der både er kommet en lang række andre uddannelsesmuligheder, og samarbejdet mellem de enkelte uddannelser har i høj grad ændret sig, så det er muligt at kombinere eksaminer og kurser fra flere områder. Samtidig er der sket en sammenlægning af tidligere selvstændige institutioner, som på den måde får mulighed for at tilbyde et konglomerat af uddannelser.

Trap redegør for denne udvikling i de enkelte kommuner i uddannelsesafsnittet pkt. 2: Ungdomsuddannelserne og pkt. 3: Videregående uddannelser. Det er et meget forskelligartet billede for de enkelte kommuner, som det vil føre for vidt at redegøre for i denne anmeldelse. I nogle kommuner især dem, der indeholder en større by, tilbydes en omfangsrig vifte af uddannelsesmuligheder, mens der i andre kommuner er langt mindre muligheder. I Jammerbugt (bd. 12, s. 96-97), Thisted (bd. 12 s. 209-10) og Skanderborg kommuner (bd. 11, s. 300) er der f.eks. slet ingen videregående uddannelser; det sidstnævnte sted er der dog ikke særlig langt til Aarhus. I en række byer er der i de senere år oprettet en campus, hvortil flere uddannelser i byen er blevet henlagt.

Hvordan slipper Trap så af med at behandle de komplicerede forhold på uddannelsesområdet? Traps 6. udgave giver et glimrende øjebliksbillede af undervisningsmulighederne i de enkelte kommuner, som det ser ud i 2010'erne, men der er ingen tvivl om, at der i de kommende år vil ske flere ændringer, der markant kan forandre situationen. Hertil kommer, at Trap ved at vælge at koncentrere sig kraftigt om tiden efter strukturreformen i nogle tilfælde har sprunget led i udviklingen over. Et enkelt eksempel. I en række kommuner, hvor der tidligere lå seminarier, omtales det, at disse seminarier siden 2008 er indgået i en professionshøjskole: således Hjørring og Aalborg seminarier til University College Nordjylland (UCN) (bd. 3, s. 225 og bd. 5, s. 263 og 267) og Nørre Nissum, Skive, Silkeborg og Aarhus seminarier til VIA University College (bd. 7, s. 76 og 229, bd. 11, s. 119-20, bd. 12, s. 259 og 263) samt Frøbelseminariet til UCC (siden 2018: Københavns Professionshøjskole) (bd. 29, s. 292). Denne udvikling var foregrebet allerede med oprettelsen af Centre for Videregående Uddannelse (lov 31. maj 2000), der sammenlagde de eksisterende institutioner til nye selvejende institutioner (CVU'er) med fælles ledelse, økonomi og personale. En oversigt over CVU'erne findes i Hof- og Statskalenderen 2007,

sp. 1726. CVU'erne nævnes i Trap kun perifert i bd. 12, s. 259, men vil formentlig blive behandlet samlet i bindene om Danmark som helhed.

Udviklingen med centralisering af de mellemlange videregående uddannelser tog yderligere fart efter 2008, hvor der blev oprettet otte nye flerfaglige professions-skoler, der fusionerede med de hidtidige CVU'er og enkeltstående MVU-institutioner, som lå i samme region. Det nævnes f.eks. i bd. 12, at VIA har hovedsæde i Skejby, men har otte campusser i Region Midtjylland, og at der tilbydes i alt 60 forskellige uddannelser inden for det pædagogiske, det socialfaglige, det sundhedsfaglige og de teknisk-merkantile områder.

Skole og uddannelse i temaartikler og bokse

Brødteksten i Trap suppleres med mere dybtgående behandling i temaartikler og billedbokse. De længste temaartikler på uddannelsesområdet omhandler universiteter og andre højere læreanstalter: Aalborg Universitet (bd. 3, s. 264-66), herunder også beskrivelse af AUC's afdelinger i Esbjerg og København; desuden er der s. 124-25 en omtale og billede af AUC's hovedcampus i Aalborg Øst. I bd. 12, s. 260-63 omtales Aarhus Universitet og dets historie som Jyllands første universitet. Artiklen omhandler både universitetets opbygning, fusioner med andre læreanstalter og oplysninger om antal studerende og medarbejdere i 2018. Desuden er der afsnit om universitetets særlige arkitektur (C.F. Møller) og kunsten på universitetet. I bd. 29, s. 88-90 er der under Lyngby-Taarbæk Kommune en længere artikel om Danmarks Tekniske Universitet fra dets oprettelse som Polyteknisk Læreanstalt i 1829 og senere udflytningen til Lundtofte. I artiklen omtales også de mange fusioner efter 2007 og DTU's internationale forskningssamarbejde. I samme bind 29, s. 230 er der en artikel om Den Kongelige Veterinær- og Landbohøjskole, som siden 2007 er en del af Københavns Universitet. Blandt andre højere uddannelsesinstitutioner kan nævnes Arkitektskolen i Aarhus (bd. 12, s. 130 og 215) og CBS (Copenhagen Business School, tidligere Handelshøjskolen) (bd. 29, s. 290-91). Derimod indgår Handelshøjskolen i Aarhus sammen med bl.a. Aarhus Tandlægehøjskole og Danmarks Pædagogiske Universitet i Aarhus Universitet.

Det er ikke kun de højere undervisningsinstitutioner, der får særlig omtale. Der er en del eksempler på ældre fotografier og omtale af gamle folkeskoler. Eksempler: Elever på skolepladsen i Hæsum Skole 1916 (bd. 6, s. 210), drenge i gymnastiksalen i Hornslet Skole 1932 (bd. 9, s. 320), undervisning i husgerning på Frederiksberg Allé Skole i 1909 (bd. 12, s. 80) og frikvarter på Syvstjerneskolens i Værløse 1963 (bd. 28, s. 105). Men der er også eksempler på helt moderne skolebygninger og ny skolestruktur: Nordstjerneskolens i Frederikshavn indviet 2013 efter sammenlægning af tre byskoler (bd. 3, s. 105); samme år indviedes en ny skole i Helsingør med samme navn, Nordstjerneskolens (bd. 26, s. 132); i 2016 indviedes Frederiksbjerg Skole på Ingerslev Boulevard i Aarhus (bd. 12, s. 256).

En række gymnasier får speciel omtale. Det gælder både ældre og nyere skoler. Viborg Katedralskole får som den hidtil eneste uddannelsesinstitution den ære at levere det dobbeltsidede fotografi, som indleder kommuneopslaget (bd. 8, s. 8-9). Ved flere af gymnasierne noteres det, at skolen tilbyder andre uddannelser end de traditionelle gymnasielinjer: F.eks. indgår Thisted Gymnasium i Thisted Uddannelsescenter, der også indeholder EUC Nordvest (bd. 4, s. 209); Ikast-Brande Gymnasium rummer også IB International Baccalareate og World Academy of Sport (bd. 8, s. 214); Rungsted Gymnasium tilbyder også tre engelsksprogede studieretninger (bd. 27, s. 298). Det nye Aarhus Gymnasium på Campus Ceres-byen er en del af Aarhus Tech (bd. 12, s. 258).

Trap gengiver også billeder fra gymnasier på grund af det illustrative. Et eksempel er nyudklækkede studenters fejring af eksamen: Viborg Katedralskole (bd. 8, s. 151), Randers studenter danser om Den jyske Hingst (bd. 9, s. 136), studenterne på Høje-Taastrup Gymnasium 2018 (bd. 30, s. 42) og Tårnby Gymnasium & HF med studentervogn, hvor de studenter, der har fået karakteren 12 til sidste eksamen, må løbe bagefter vognen (bd. 31, s. 185). Et andet eksempel er vælgermøder afholdt på gymnasier: kommunalvalgene november 2017 på Helsingør Gymnasium (bd. 26, s. 267) og Frederikssund Gymnasium (bd. 27, s. 87).



Nørre Nissum Seminarium (oprettet 1892) indgik sammen med Nørre Nissum Højskole i Nissum Seminarieby. I dag indgår seminariet i VIA University College, men man kan stadig i Nørre Nissum læse til professionsbachelor som lærer. (Foto: Angelina Owino/Trap Danmark 2017, bd. 7, s. 51).

Det kunstneriske betyder meget i den nye udgave af Trap.¹ Der er f.eks. gengivet en række fotos fra gymnasieskoler på grund af det arkitektoniske eller på grund af udsmykningen. Dette gælder således f.eks. Skanderborg Gymnasiums glasfacader vendt imod skulpturparken Vokseværket fra 1992 (bd. 11, s. 260), Asger Jorns 27 meter store relief på Aarhus Statsgymnasium (bd. 12, s. 213) og Jesper Christensens otte meter lange Marselis-frisen på Marselisborg Gymnasium (bd. 12, s. 214). Eksempler på kunstneriske værker fra andre skoleformer er Henning Damgård-Sørensens relief på LO-Højskolen i Helsingør (bd. 26, s. 250), Sigurd Swanes udsmykning på Gl. Hjortespring Skole (bd. 28, s. 230) og Carl Henning Pedersens monumentale farve- og guldstrålende mosaikvæg på Grønnemose Skole i Høje Gladsaxe (bd. 28, s. 290-91).

Også andre skoleformer får særlig omtale og billeder. Her skal kun nævnes nogle eksempler fra højskolerne: Store Restrup har både været husmandsskole og højskole, men er i dag hotel og restaurant (bd. 5, s. 208), herregården Krabbesholm har siden 1907 rummet Krabbesholm Højskole (bd. 7, s. 210-11). Tilsvarende har Krogerup hovedbygning siden 1946 lagt hus til den kendte højskole oprettet af Hal Koch sammen med K.B. Andersen og Poul Nyboe Andersen (bd. 26, s. 328-29). En anden type højskole er Egmont Højskolen i Odder Kommune, som er beregnet for elever med fysisk handicap (bd. 13, s. 162-63). En række højskoler har haft svigtende elevgrundlag, og nogle af disse er endt som efterskoler. Dette gælder således Klank Højskole i Galten (bd. 11 s. 262).

Temaartikler og de udvidede billedtekster uddyber Traps dækning af emneområdet skole og uddannelse, men de bidrager også til, at tilsvarende emner ikke altid får samme behandling. Opdelingen i de mange kommunebeskrivelser betyder også, at det kan være lidt vanskeligt at få et overblik over det samlede skole- og uddannelsesvæsen, men dette kan man se frem til at få i de annoncerede to indledende bind om Danmark som helhed (bd. 1 og 2, som forventes udgivet ultimo 2021).

Den elektroniske Trap

Den største nyhed i Traps udgivelseshistorie er, at værket nu også er blevet tilgængeligt i en søgbar netudgave. På adressen *trap.lex.dk* er der foreløbig lagt en række af de først udkomne bind ind, så man via et søgefelt kan finde emner og artikler. Dette gør det særdeles let at finde rundt i det store værk. Den elektroniske indgang er også et virkelig godt hjælpemiddel til at søge i papirudgaven. Her kun et enkelt eksempel. Opslaget "rytterskole" giver henvisninger til omtale og modeltegninger benyttet til Avderød m.fl. rytterskoler (Fredensborg Kommune, bd. 26, s. 300), og omtale af en række eksisterende og nedrevne rytterskoler i Nordsjælland,

¹ Halvdelen af personnavnene i Trap tilhører bildende kunst eller udøvende kunstnere (Erik Nørr: Personnavne i den nye Trap Danmark i Personalhistorisk Tidsskrift 2019 s. 187-96).

på Vestegnen (bl.a. Herstedøster og -vester i Albertslund Kommune) og i Randers Kommune (Spentrup). I bd. 11, s. 256 nævnes det, at Skanderborg i 1720 blev hovedsæde for et rytterdistrikt, men områdets 24 rytterskoler er der ikke blevet plads til at nævne. Rytterskolerne bliver i 2021 genstand for ny interesse på grund af 300-års jubilæet.

Ifølge en aftale mellem Gyldendal, Gads Fond, Danske Universiteter og Det Danske Sprog- og Litteraturselskab skal Den Store Danske Encyklopædi sammen med Trap og en række andre lignende værker danne grundlag for fremtidens dansksprogede "digitale platform for autoritativ viden". Der er skaffet en fireårig bevilling på finansloven, så portalen *lex.dk* kan blive etableret, og opdateringen af Den Store Danske Encyklopædi og de øvrige værker kan blive påbegyndt.

Spørgsmålet er derfor, hvorfor man stadig skal anskaffe og læse den nye Trap i papirudgave. Det er der flere grunde til. På samme måde, som 5. udgaven beskriver samfundet i 1950'erne og 1960'erne, er 6. udgaven et øjebliksbillede af Danmark, som det så ud i perioden efter strukturreformen i 2007 og frem til ca. 2020. Eller sagt på en anden måde: det er Danmark før og omkring coronavirussen. Dette tidsbillede ødelægges, så snart der sker opdateringer af teksten. Den nye udgave er meget læsbar i forhold til 5. udgave, og man kan få et godt indblik i et lokalsamfund ved at læse større afsnit i sammenhæng. Desuden er der i bindene et fremragende billedstof, så det er en glæde at bladre i bindene og læse billedtekster og tilhørende brødtekster.



Fem af bindene i den nye Trap (foto: Trap Danmark).



Erik Nørr, f. 1944, historiker, dr.phil., arkivar og seniorforsker ved Landsarkivet for Sjælland og Rigsarkivet frem til 2013. Forfatter bl.a. til bøgerne Præst og administrator (1981), Skolen, præsten og kommunen (1994), Genforeningens bedste gave (2003), Dansk Skolehistorie, bd. 2 (sammen med Christian Larsen og Pernille Sonne), 2013. Har desuden skrevet bidrag til Dansk læreruddannelse bd. 1 og 3 (1993 og 2005), Realskolen i 200 år – kundskaber og erhvervsforberedelse, bd. 1-2, 2010 samt til Reformationen i dansk kirke og kultur 1700-1914 (2017) og bidrag om lærermanglen i 1950'erne og 1960'erne bl.a. i Uddannelseshistorie 2017.

DANSK UDDANNELSESHISTORISK ÅRSBIBLIOGRAFI 2019

VED CHRISTIAN LARSEN

BØRN OG UNGE

Børn og barndom

Schjelde, Poul: Fædrelejr. Historien/fortælling om en fædrelejr på Nordfalster. I: Årsskrift for Lokalhistorisk Forening for Nordfalster. 2019/2020, s. 63-72.

Pædagogisk arbejde

Rosengaard, Sofie: Fremtiden starter i børnehaven. Postmoderne analyser af velfærdsstatslige investeringer i det lille barns nationale dannelses. Utrykt ph.d.-afhandling, Københavns Universitet, 2018 [daginstitutioner 1945-2015].

Socialpædagogisk arbejde

Bjerre, Cecilie: Når staten er far og mor. Børneværnets anbringelser af børn i Danmark 1905-1975. Utrykt ph.d.-afhandling, Syddansk Universitet, 2019.

Dohm, Mathilde Aage: Et pænt og ordentligt menneske. En undersøgelse af problematiseringen af børnene indlagt på børnehjemmet Spanager 1921-1930. Utrykt speciale, Københavns Universitet, 2018.

Frydendahl Larsen, Bolette: Diagnoser og skam i opdragelse. Håbefulde og håbløse narrativer. I: Birgit

Kirkebæk, Lotte Hedegaard-Sørensen, Chalotte Glintborg (red.): Professionelle blikke på den anden. Frederiksberg 2018; s. 39-55.

Frydendahl Larsen, Bolette: Opdragelse og diagnosticering. Fra uopdragelighed til psykopati på Vejstrup Pige-hjem 1908-1940. Utrykt ph.d.-afhandling, Lund universitet, 2020.

Frydendahl Larsen, Bolette: When the problem of incorrigible girls became a problem of psychopathy. I: Nordic Girlhood: New Perspectives and Outlooks, red. Bodil Formark, Heta Mulari & Myry Voipio. Cham 2017; s. 137-59.

Grønbæk Jensen, Stine: At åbne skuffen. Om tidligere børnehjemsbørns transformationer af selvet og den sociale verden gennem erindringsarbejde. Utrykt ph.d.-afhandling, Syddansk Universitet, 2019.

Sandbjerg Hansen, Christian: "Ikke et sted man skal opfostre sine børn". Om territoriell stigmatisering og sociale forskelle. I: Kirsten Elisa Petersen; Janne Hedegaard Hansen (red.): Inklusion og eksklusion. Kbh. 2019; s. 195-208.

Sandbjerg Hansen, Christian: Countering spatial alienation. Social work in a stigmatised neighbourhood

in Copenhagen, Denmark. I: *Social Work and Society*. 17:1 (2019), s. 1-13

Warring, Ellen: Børnehjælpsdag i Odense. I: *Fynske Årbøger*. 2019, s. 74-83.

Spejderbevægelsen

Det Danske Spejderkorps

Andersen, Martin André: Spejderarbejdet historie i Nørre Alslev. 1. del. *Lærkernes Trop, 1940-1967*. I: *Årskrift for Lokalhistorisk Forening for Nordfalster*. 2019/2020, s. 51-62.

FDF

FDF Bjerringbro 100 år. 1919-2019. Red. Jens Vingborg m.fl. *Bjerringbro* 2019. 117 s.

KFUM

KFUM Spejderne. Jubilæumsskrift 1919-2019. Hertug Hans Haderslev. Red. Kirsten Lorenzen. *Haderslev* 2019. 50 s.

UDDANNELSESYSTEMET

I almindelighed

Buchardt, Mette & X. Du: *Lutheranism and Confucianism Between National Education and Globalization: A Theoretical Discussion*. I: H. Liu, F. Dervin & X. Du (red.): *Nordic-Chinese Intersections within Education*. London 2019; s. 127-50.

Larsen, Christian & Jesper Eckhardt Larsen: *Uddannelsessystemernes ekspansion i det 20. århundrede – en oversigt over årsagsdiskussionen*. I: *Uddannelseshistorie*. 2019, s. 9-27.

Rosén Rasmussen, Lisa: *On the vulnerabilities of/in education and educational systems*. I: *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*. 5:3 (2019), s. 137-38.

Ydesen, Christian & Karen E. Andreasen: *Koblinger mellem økonomi og uddannelse. Et rids af dansk transnational uddannelseshistorie*. I: *EDUCARE*. 2019:1, s. 18-42.

Ydesen, Christian (red.): *The OECD's Historical Rise in Education: The Formation of a Global Governing Complex*, *Global Histories of Education*. London & New York 2019. xix, 308 s.

Øland, Trine, Ydesen, Christian, Padovan-Özdemir, Marta & Moldenhawer, Bolette: *State-Crafting on the Fringes. Studies of Welfare Work Addressing the Other*. Kbh. 2019. 230 s.

Pædagogisk filosofi, psykologi og teori

Larsen, Christian: *Peder Rasmussen Skoubys rejseberetning 1924*. I: *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*. 2019:3, s. 28-35.

Skolepsykologi. Skolesociologi

Hamre, Bjørn: *Psykiatri og professionssamarbejde – betydningen for differentiering i skolesystemet i Danmark i 1930-1950*. I: *Educare*. 2019:1, s. 43-68.

Forsøgs- og udviklingsarbejde

Ydesen, Christian & Karen E. Andreasen: *Vejen til obligatorisk 8. og 9. skoleår – ideerne og konteksten bag oprettelsen af Statens Pædagogiske Forsøgscenter*. I: *Uddannelseshistorie*. 2019, s. 27-44.

Evaluering. Eksamen. Test

Egedal Andreasen, Karen: The Impact of PISA Studies on Education Policy in a Democratic Perspective: The Implementation of National Tests in Denmark. I: Christian Ydesen (red.): The OECD's Historical Rise in Education: The Formation of a Global Governing Complex, Global Histories of Education. London & New York 2019; s. 133-53.

Hamre, Bjørn, Thom Axelsson & Kari Ludvigsen: Psychiatry in the Sorting of Schoolchildren in Scandinavia 1920–1950: IQ Testing, Child Guidance Clinics, and Hospitalisation. I: *Paedagogica Historica*. 55:3 (2019), s. 391-415.

Mejding, Jan: Test i historisk perspektiv, hvorfor tester vi? I: *Viden om literacy*. 25 (2019), s. 6-15.

Milewski, Patrice, Christian Ydesen, & Karen E. Andreasen: Mental Testing and Educational Streaming in Ontario and Denmark in the Early Twentieth Century: A Comparative and Transnational Perspective. I: *Paedagogica Historica*. 55:3 (2019), s. 371-90.

Ydesen, Christian & Karen E. Andreasen: Los antecedentes históricos de la cultura evaluativa global en el ámbito de la educación. I: *Foro de Educación*. 17:26 (2019), s. 1-24.

Skolebygninger og skoleinventar

Coninck-Smith, Ning de: Med eksperten i felten. Arkitekt Hans Henning Hansens UNESCO mission til Jugoslavien i efteråret 1956. I: *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*. 2019:3, s. 17-27.

Coninck-Smith, Ning de: Thinking about architecture and governance. A postscript. I: Ian Grosvenor & Lisa

Rosén Rasmussen (red.): Making education: material school design and educational governance. Cham 2019; s. 213-19.

Jacobsen, Helge C.: Skolebyggeri på landet som fortyskningsproces. I: *Sønderjysk Månedsskrift*. 2019:6, s. 212-19; Årsskrift for Sønderjysk Skolemuseum. 2019, s. 25-33.

Rosén Rasmussen, Lisa: Disassembling the in-between? Refigurations of the Danish school corridor 1950–2019. I: *Paedagogica Historica*. (2019) s.1-21.

Rosén Rasmussen, Lisa: Klasserummets arkitektur. I: Martin Blok Johansen (red.): 10 døre til klasserummet. Kbh. 2019; s. 67-86.

Rosén Rasmussen, Lisa: Klasserummets historie. I: Martin Blok Johansen (red.): 10 døre til klasserummet. Kbh. 2019; s. 33-48.

UNDERVISNINGSFAG

Kemi

Riis Larsen, Børge: Grundstoffernes periodesystem fylder 150 år – og lidt om periodesystemet i den gymnasiale undervisning. I: *Historisk kemi*. 100:4 (2019), s. 21-23.

Idræt. Gymnastik

Jørgensen, Per: Dansk idræts historie gennem 200 år. I: *Noter fra Historielærereforeningen for Gymnasiet og HF*. 221 (2019), s. 4-10.

Historie

Historielab 2014-2018. Statusrapport. Red. Peter Brunbech. Jelling 2019. 61 s.

GRUNDSKOLEN (FOLKESKOLEN OG ANDRE BØRNESKOLER)

I almindelighed

Buchardt, Mette: *Schooling the Muslim Family: The Danish School System, Foreign Workers, and Their Children from the 1970s to the Early 1990s*. I: U. Aatsinki, J. Annola & M. Kaarninen (red.): *Family, Values, and the Transfer of Knowledge in Northern Societies, 1500-2000*. New York 2019; s. 283-99.

Hamre, Bjørn: *Inklusion – skolens historiske håndtering af diversitet i velfærdsstaten*. I: J. Hedegaard Hansen & K.E. Petersen (red.): *Inklusion og eksklusion. I samfund, velfærdsstatens institutioner og hos børn og unge – en grundbog*. Kbh. 2019; s. 173-77.

Larsen, Christian: *Good and Righteous People and Useful Citizens of the State: The Danish 1814 School Acts and the Rise of Mass Schooling in Denmark*. I: J. Westberg m.fl. (red.): *School Acts and the Rise of Mass Schooling: Education Policy in the Long Nineteenth Century*. Cham 2019; s. 119-44.

Larsen, Christian: *Køb en eksamen!* I: *Siden Saxo*. 2019:2, s. 16-25 [privatskoler; Svendborg].

Larsen, Christian: *Uddannelse til salg – købstadens uddannelsesmarkeder og skoleaktører 1850-1950*. I: *En byhistorisk mosaik*. Festskrift til Jørgen Mikkelsen i anledning af hans 60-års fødselsdag 17. juni 2019. Red. Stella Borne Mikkelsen m.fl. Kbh. 2019; s. 165-84.

ENKELTE LOKALITETERS SKOLEHISTORIER. ENKELTE FOLKE- OG FRISKOLERS HISTORIER

Storstrøms Amt

Horbelev Skole

Aner, Carsten: *Et tilbageblik*. I: Årsskrift. Lokalhistorisk Arkiv Stubbe-købing. 2019, s. 41-49 [1970'erne].

Fyns Amt

Brahetrolleborg

Markussen, Ingrid: *"Sagens sande Beskaffenhed"*. Ludvig Reventlows skolelærereform på Brahetrolleborg 1783-1801, set i lyset af en forældreklage. Odense 2019. 446 s.

Markussen, Ingrid (udg.): *Pades forsvarsskrift*. Skoleholder Johannes Pades forsvarsskrift den 19. maj 1796. Gærup 2019. 53 s.

Slesvig/Sønderjylland

Buch, Jørn: *Æ skole o æ germanisering*. I: Årsskrift for Sønderjysk Skolemuseum. 2019, s. 8.

Nørr, Erik: *Da lærerne måtte slå børnene*. Skolestraffe i Sønderjylland før og efter genforeningen. I: *Journalen*. 2019:1, s. 18-26.

Flensborg, Duborg-Skolen

Meissner, Morten: *Duborg-Skolen mellem tradition og opbrud*. I: *Uddannelseshistorie*. 2019, s. 140-68.

Haderslev, Haderslev Realskole

Et springbræt for livet. Haderslev Realskoles 75-års jubilæum. 1944-2019. Red. Simon Mosekjær, Lenart Secher Madsen. Haderslev 2019. 115 s.

Roager Sogn

Woetmann Nielsen, Hans: Fra løbedeg-
ne til centralskole. Træk af skolefor-
holdene i Roager – et nordslesvigsk
grænsesogn – fra 1705 til 1954.
U.st. 2019. 91 s.

Vojens

Henningsen, Lars: Vojens viser vejen.
En sønderjysk stations- og industri-
by. Tiden 1864-2006. Vojens 2018;
s. 63-67, 117-19, 183-84.

Ringkøbing Amt

Struer, Langhøjskolen

Langhøjskolen 50 år. 1969-2019.
Struer 2019. 24 s.

Nordjyllands Amt

Anholt

Lindhardt, Charlotte: Barn af Anholt.
280 års undervisning og børneliv.
Herning 2019. 142 s.

Lindhardt, Charlotte: Kampen for
en skole på Anholt. I: Siden Saxo.
2019:2, s. 29-39.

Brovst Private Realskole

Sloth Kristoffersen, Arne: Brovst pri-
vate Realskole – 19 år med præli-
minærskole. I: Han Herred Bogen.
2019, s. 41-57.

Dronninglund Sogn

Dige, Lene, Kris Dissing, Bjarno Hvid
Jensen: Prinsesseskolerne – og dem,
der fulgte. Dronninglund 2019. 50 s.
[300 års jubilæum]

Jetsmark Søndre Skole

Poulsen, Hans Jørgen: Lærer Hauerslev
i Søndre Skole. I: Egnssamlingen.
2019, s. 72-77 [Jacob Christensen
Hauerslev, 1840'erne, 1850'erne].

UNDERVISNING OG FORSORG FOR HANDICAPPEDE BØRN OG UNGE

Brun, Birgitte: Jeg har levet med og i
mit arbejde. I: Handicaphistorisk
tidsskrift. 42 (2019), s. 68-82 [spe-
ciallærer Birgit Mejdahls arbejde
med at undervise og forbedre for-
holdene for psykiatriske patienter].

Vikkelsø, Anne: Fra Arbejdsanstalt for
Døvstumme Piger til CFD – et pro-
jekt af skolemanden og teologen
Johan Kellers utrættelige tro på
revalideringstanken i 1869. I: Han-
dicaphistorisk Tidsskrift. (2019), s.
45-67.

EFTERSKOLEN. UNGDOMSSKOLEN

Gymnastikefterskolen Stevns

Vig Frederiksen, Mogens: Et spring af
dimensioner. Gymnastikefterskolen
Stevns 1894-2019. Boestofte 2019.
219 s.

Agerskov Ungdomsskole

Klindt, Anne: 100 års jubilæum. Ager-
skov 2019. 47 s.

GYMNASIESKOLEN

Bro, Henning: Det skæve gymnasium
– geografiske skævheder i hoved-
stadsmetropolens gymnasietilbud i
det 20. århundrede. I: Uddannelses-
historie. 2019, s. 72-113.

ENKELTE GYMNASIER, STUDENTER- OG HF-KURSER

København og Frederiksberg

Ingrid Jespersens Gymnasieskole

Ingrid Jespersens Gymnasieskole. 125
år. Red. Nils Bjervig. Kbh. 2019. 79 s.

Vestsjællands Amt

Sorø Akademi

Sestoft, Leif: Peder Lorenzen 1821-
1881 & naturhistorie på Sorø Aka-
demi. Kalundborg 2019. 77 s.

Fyns Amt

Vestfyns Gymnasium

Vestfyns Gymnasium 60 år. Red. Jette
Birk, Finn Thastum, Marie-Louise
Seerup. Glamsbjerg 2019. 79 s.

Slesvig/Sønderjylland

Haderslev Latinskole

Wiingaard, Helge: Omhu for studiets
tarv. I: Langs fjord og dam. 2019, s.
41-47.

Nordjyllands Amt

Fjerritslev Gymnasium

Nielsen, Frank m.fl.: Fjerritslev Gymna-
sium gennem 40 år. I: Han Herred
Bogen. 2020, s. 14-51.

Aalborg Katedralskole

Christensen, Dorte: Digteren og sko-
len. Morten Nielsen (1922-1944)
og Aalborg Katedralskole. I: Fra
Himmerland og Kjær Herred. 108
(2019), s. 121-41.

ERHVERVSUDDANNELSE

Teknisk uddannelse

Københavns Erhvervsakademi (KEA)

Fallentin, Anders: KEAs historier – for-
talt og udvalgt. Kbh. 2019. 38 s. [10
års jubilæum].

Handelsuddannelse

Bülow Clausen, Kristine: For kundskab
og dannelse – Købmandsskolens
festsal i Fiolstræde. I: Sfinx. 42:3
(2019), s. 32-37.

Ikast Handelsskole

Nikolajsen, Lars: Lille og vågen. Histo-
rien om handelsskolen i Ikast 1966-
2004. I: Hardsyssels årbog. 2:53
(2019), s. 5-33.

PÆDAGOGISK UDDANNELSE

Læreruddannelse

Nørr, Erik: Landsbybørn og storbybørn
i 1950'erne. Tre københavnske se-
minarieelever i praktik i landsby-
skoler. I: En byhistorisk mosaik.
Festskrift til Jørgen Mikkelsen i an-
ledning af hans 60-års fødselsdag
17. juni 2019. Red. Stella Borne Mik-
kelsen m.fl. Kbh. 2019; s. 233-56.

Nørr, Erik: Når man ikke kan skaf-
fe uddannede lærere. Lærermang-
len i Sønderjylland i 1950'erne og
1960'erne. I: Sønderjyske Årbøger.
2019, s. 131-68.

*Frederiksberg, Den Danske
Realskoles Seminarium*

Larsen, Christian: Frederiksbergs første seminarium. Den Danske Realskoles Seminarium 1907-19. I: Frederiksberg Gennem Tiderne. 2019, s. 63-85.

Jonstrup Seminarium

Holm-Larsen, Signe: Jonstruptraditionerne – seminarielivets fest og farver. I: Witherløse. 71 (2019), s. 31-40.

Holm-Larsen, Signe (red.): Husker du vor skoletid – at gå i Øvelsesskolen i Jonstrup. Jonstrup 2019. 90 s.

N. Zahles Seminarium

N. Zahles Seminarium. Glimt af 50 års historie. Red. Karsten Hammer m.fl. Kbh. 2019. 267 s.

Pædagoguddannelse

Fenger, Nadia & Jan Thorhauge Frederiksen: 25 års brok – i krydsfeltet mellem pædagogstuderendes forventninger og pædagoguddannelsens institutionelle rammer. I: Forskning i pædagogers profession og uddannelse online. 3:1 (2019), s. 30-43.

Jægerspris Socialpædagogiske Seminarium

Hegstrup, Søren & Karsten Tuft: 1958 – børneforsorgsskolen på Jægerspris. I: Tidsskrift for socialpædagogik. 22:2 (2019), s. 61-70 [første seminarium til uddannelse af socialpædagoger]

LANDBRUGS- OG FORSTUDDANNELSE

Den Kongelige

Veterinær- og Landbohøjskole

Thaning, Svend: Da Landbohøjskolen gik i krig. I: Københavns Universitets almanak. 2019, s. 88-93.

KUNSTNERISK UDDANNELSE

Kunstscolen for

Voksne Udviklingshæmmede

Kunstscolens 25 års jubilæum 1994-2019. Red. Tove Christensen m.fl. Kbh. 2019. 75 s.

UNIVERSITETSUDDANNELSE. STUDENTERFORHOLD

Universitetsuddannelse

Schultz Hansen, Hans: Købstadsforfatning, universitetskapløb og nationalpolitik – Flensborg 1919-1920. I: En byhistorisk mosaik. Festskrift til Jørgen Mikkelsen i anledning af hans 60-års fødselsdag 17. juni 2019. Red. Stella Borne Mikkelsen m.fl. Kbh. 2019; s. 147-64.

Københavns Universitet,

Det Teologisk Fakultet

Lindhardt, Mogens: Praktisk teologi på Københavns Universitet i 1970'erne og 80'erne. I: Lisbet Christoffersen m.fl. (red.): Den praktiske teologi i Danmark 1973-2018. Festskrift til Hans Raun Iversen. Frederiksberg 2019; s. 11-20.

Aarhus Universitet

Agersnap, Søren: Kampen om det jyske universitet – set fra Viborg: fabrikant Aage Philipsens arkiv. I: Fra Viborg-egnen. 2019, s. 52-100.

Coninck-Smith, Gender encounters university – university encounters gender. Affective archives. Aarhus University, Denmark 1928-1953. I: Women's History Review. 28 (2019), s. 413-28.

Studenterforhold

Middelboe, Vibe: Først til de ubemidlede evnerige og siden til alle og enhver. Historien om SU. Interview med Thomas Clausen. I: Asterisk. 92 (2019), s. 12-15.

4. Maj Kollegiet i Odense

Petersen, Palle E.: 4. Maj Kollegiet i Odense – et levende minde 1952-2012. Odense 2019. 1. udg. 2012. 72 s.

FOLKEOPLYSENDE VIRKSOMHED. VOKSENUNDERVISNING

Højskole

Nielsen, Arnth: Højskolehistorie – i ud-drag. Del 1. U.st. 2019. 445 s.

Korsgaard, Ove: Strejftog i højskolernes idéhistorie. Kbh. 2019. 90, 100 s.

Jørlunde Højskolegårde

Sinding Christoffersen, Karen: Højskolegården i Jørlunde. I: Egegod Tidende. 35:2 (2019), s. 8-21.

Ollerup Gymnastikhøjskole

Bonde, Hans: Fra udkant til forkant. Kampen om gymnastikken gennem 100 år. Odense 2020 [i.e. 2019]. 319 s.

Rødning Højskole

Lindsø, Erik: Viljen til Rødning. Genstarten af Rødning Højskole 2006-2012. En interviewbog. Rødning 2019. 213 s.

Lindsø, Erik og Mads Rykind-Eriksen: "Vi skulle opfinde alt på ny". I: Højskolebladet. 144:7 (2019), s. 12-20, 22-23.

St. Restrup Husmandsskole

Balle, Kresten: Den første forstander ledte efter eleverne! I: Bjerger-Posten. 43 (2019), s. 26-27.

Svendborg, Den Røde Højskole

Hjorth, Ole: BZ-kurser i Svendborg. I: Højskolebladet. 144:6 (2019), s. 10-17.

Vestjyllands Højskole

Aldrig helt det samme sted. Red. Daniel Dalgaard. Ringkøbing 2019. 272 s. [1969-2019].

Daghøjskole. Produktionsskole

Borberg, Peter & Thorsten Asbjørn: På vej – på trods. Produktionsskolerne gennem 40 år. Vejle 2019. 256 s.

Almen voksenuddannelse. VUC

Hansen, Lars Emil: Voksenundervisning, arbejderuddannelse og folkeoplysning. Bidske og håbefulde interventioner gennem tre årtier. En personlig beretning om dansk voksenundervisning gennem de seneste ca. 40 år. Roskilde 2019. 145 s.

LÆRERE OG PÆDAGOGER SOM GRUPPE

Eckhardt Larsen, Jesper: Skolelærernes historiske u-samtidigheder – lærerne som bondestandens organiske intellektuelle i mødet med uddannelseseksplosionen. Danmark og Norge i nordisk og europæisk perspektiv. I: Uddannelseshistorie. 2019, s. 45-71.

BIOGRAFISKE BIDRAG OM ENKELTE LÆRERE, PÆDAGOGER OG SKOLEFOLK M.V.

Ahm, Agnes (1910-76)

Dalsgaard, Bente: Agnes Elisabeth Ahm – en lille grå mus? I: Årbog for Vinderup-egnen. 2019, s. 74-84 [aktiv i det illegale arbejde; lærerinde Vinding Skole].

Grinder-Hansen, Keld (1959-2019)

Larsen, Christian: Keld Grinder-Hansen: 5. juni 1959 – 1. juni 2019. I: Historisk Tidsskrift. 2019, s. 617-21.

Hald, Peder Laurits (1872-1958)

Sørensen, Svend: Seminarist, lærer og kirkesanger. P. L. Halds erindringer fra Ranum. I: Fra Himmerland og Kjær Herred. 108 (2019), s. 107-10 [senere lærer Thisted].

Hansen, Asbjørn (1934-2018)

Hansen, Asbjørn: To måneder som vikar på Klim Fjordholme Skole. I: Han Herred Bogen. 2020, s. 52-62 [vikar 1957].

Ipsen, Ellen (1902-87)

Vind, Mette: Ellen Ipsen, pøgeskolelærerinde frk. Ipsen – tante Ellen. I: Bornholmske Samlinger. 4:13 (2019), s. 56-69.

Jacobsen, Jacob Christen (1876-1954)

Jacobsen, J.C.: Et Rundskue. I: Han Herred Bogen 2020, s. 80-84 [lærer Øsløs 1902ff].

Knudsen, Jonna (1910-91)

Pedersen, Ulla: Jonna Knudsen, lærerinde ved Roerslev Forskole. I: Vends. 2019, s. 77-83.

Bostrup, Ole (1934-2012)

Riis Larsen, Børge: Ole Bostrup – en dansk kemiker. I: Dansk Kemi. 101:4 (2020), s. 18, 20.

Pedersen, Maren Hansine

Andrea (1885-)

Bringgaard Carl-Christian: Frk. P. En forskolelærerinde! I: Jul i Sorø. 67 (2019), s. 12-29 [Vester Broby].

Steffensen, Hans (1831-1913)

Damgaard, Kjeld: Flygtningen, der blev lærer i Snekkersten. I: Egebækken. 66 (2019), s. 47-61 [bortjaget 1864 fra lærerjob i Sønderjylland].

ERINDRINGER OM SKOLE OG UDDANNELSE

Erindringer fra barndommen og ungdommen. Red. Jørgen Mogensen. U.st. 2019. 36 s. [Niløse, Ruds Vedby, Skellebjerg og Terløse sogne].

Bach, Karin og Birthe

Bach Dahl-Jensen, Karin & Birthe Bach Jacobsen: Ferie- og barndomsmin-der fra 1950'ernes Aggersund. I: Han Herred bogen. 2019, s. 102-05.

Bredsdorff, Elias (f. 1912)

Bredsdorff, Elias: Højskolebarnet. Erin-dringer 1912-1930. Kbh. 2019. 113 s.

Christensen, Karin

Christensen, Karin: Erindringer Elstrup Skole. I: Årsskrift for Sønderjysk Skolemuseum. 2019, s. 15-24.

Diklev, Barbara

Diklev, Barbara: Skolebarn i 1940'erne. I: Lokalhistorisk årbog. 2019, s. 28-33 [Langå].

Gjedsing, Lars

Gjedsing, Lars: Den alt for purunge elev på Skagens Avis. I: Vendsys-sel årbog. 2019, s. 21-30 [læretid 1960'erne].

Jensen, Else Marie (f. 1937)

Jensen, Else Marie: Lærer Hans Povlsen – som oplevet af en elev. I: Hanen. 87 (2019), s. 14-17 [Støvring Skole 1945-52].

Kjeldgaard Stampe, Andreas

Kjeldgaard Stampe, Andreas: No Stam-pemølle og barndomsrerindringer derfra. I: Hardsyssels årbog. 2:53 (2019), s. 79-88.

Krogh Bertram, Lena (f. 1943)

Krogh Bertram, Lena: Elev i forsik-ringsselskabet Gorm. Livet på et odenseansk kontor anno 1960. I: Fynbogen. 2019, s. 39-46.

Mortensen, Svend

Mortensen, Svend: Mine egne erindrin-ger fra min skoletid 1939-1949. I: Ringsted bogen. 2019, s. 87-92.

Nielsen, Ejnar (f. 1938)

Nielsen, Ejnar: Så vidt jeg husker. I-II. I: Fra Viborg-egnen. 2017, s. 62-109; 2019, s. 128-74 [barndom og skole-gang Vinkel].

Ravn, Metha Christina (1900-86)

Hagelsø, Margit: Skoletiden. I: Årsskrift for Sønderjysk Skolemuseum. 2019, s. 9-14.

Villadsen, Axel (f. 1935)

Villadsen, Axel: Jernbanegade 6, min læreplads som bankelev. I: Jul i Thy. 89 (2019), s. 33-37 [1950'erne].

ÅRSOVERSIGTER

Holm-Larsen, Signe: Reformtræt-hed, regeringsskifte og retfærdig retning? – uddannelserne i folke-tingsåret 2018-19. I: Uddannelses-historie. 2019, s. 169-203.

Larsen, Christian: Dansk uddannelses-historisk årsbibliografi 2018. I: Ud-dannelseshistorie. 2019, s. 204-11.

ANMELDELSER

- anmeldelser og omtale af
ny uddannelseshistorisk litteratur

BØRN OG UNGE

Cecilie Bjerre: Når staten er far og mor. Børneværnets anbringelser af børn i Danmark 1905-1975.

Utrykt ph.d.-afhandling, Syddansk Universitet, 2019. 323 s.

Bolette Frydendahl Larsen: Opdragelse og diagnosticering. Fra uopdragelighed til psykopati på Vejstrup Pige hjem 1908-1940. Utrykt ph.d.-afhandling, Lund universitet, 2020. 344 s.

Af Ning de Coninck-Smith, professor, DPU, Aarhus Universitet

Nye koste fejer bedst, siger et gammelt mundheld. Og ja, det er ikke altid det halve galt.

De to afhandlinger, som skal omtales i det følgende, har børneværnet eller forsorgen for børn og unge som omdrejningspunkt. Det er på sin vis en historie, der er undersøgt flere gange tidligere af bl.a. Anne Løkkes med bogen om de *Vildfarende børn* fra 1990, af Anette Faye Jacobsen i artiklen *Kontrol og demokrati inden for børneforsorgen* fra 1989 og af Inge Bryderup med oversigtsværket *Børnelove og socialpædagogik* fra 2005. Med sine mange journalsager, stambøger, egne tidsskrifter og politisk bevågenhed og lovgivning rummer børne- og ungdomsforsorgen dog

fortsat mange (andre) upåagtede historier, som det fremgår af disse to ph.d.-afhandlinger.

Kort fortalt handler Cecilie Bjerres afhandling *Når staten er far og mor. Børneværnets anbringelser af børn i Danmark, 1905-1975* om børneværnet i tre kommuner, nemlig København, Odense og Silkeborg, om praksis og skift over tid. Startpunktet er børneværnets etablering i forlængelsen af børneloven af 1905, slutpunktet er bistandslovens vedtagelse i 1975. Afhandlingen viser forskelligheden i praksis, bl.a. var det især små børn, som blev anbragt i landkommunen Silkeborg, mens det var større (dreng) børn, opmærksomheden samlede sig om i byerne. Interessant er de sprækker, hvor forældre til anbragte børn havde mulighed for ikke bare at tage til genmæle, men også at få (mere end) et ord at skulle have sagt. Det gjaldt i sager om forsøgsvis hjemgivelse og om de anbragte børns videre færden og uddannelse, hvor der også ind imellem blev spurgt til drengenes mening. Ville de i lære eller ud at sejle? Pigerne skulle ud at tjene, det stod ikke i samme grad til diskussion. Bjerre interesserer sig også for skiftende kategorier, fra forbryderiske børn til udsatte børn, og hvordan kategorierne konstitueredes gennem de nye videnskaber psykiatri og psykologi. Overordnet vi-

ser afhandlingen kontinuitet på mange planer, og uanset at nye professioner kom på banen, forblev kaldstanken bærende.

Med Bolette Frydendahl Larsens afhandling *Opdragelse og diagnosticering. Fra uopdragelighed til psykopati på Vejstrup Pige hjem 1908-1940*, flyttes fokus til Vejstrup Pige hjem, landets første statsungdomsinstitution for piger, oprettet direkte i forlængelse af børneloven fra 1905. Her drejer det ikke bare om de piger, som blev anbragt mellem 1908 og 1940, hvem de var, hvordan de blev behandlet og deres videre skæbne. Afhandlingen handler sig især om psykiatriens indtog, og om hvordan denne nye videnskab forvaltedes af forstanderinder og tilsynsførende læger. Psykiatri og diagnoser ses på linje med intelligencetest som handlederskaber, der skulle afhjælpe 'roderiet' i det daglige forsorgsarbejde. Ikke mindst, når det drejede sig om de 48 piger, der blev karakteriseret som uopdragelige – og som ulovligt, men alligevel – blev udskrevet af forsorgen før tid. Med inspiration fra Michel Foucault introducerer Frydendahl Larsen begrebet moderlig omsorgsmagt. Det betegner den særegne opdragelsesform, hvor forstanderinder og lærerinder knyttede eleverne til sig og bevidst trak på stærke følelsesmæssige og affektive bånd i deres opdragelse. Vejen til en reformering af pigen gik via personlige, men frivillige bekendelser. Skete det ikke af sig selv, var der andre metoder fra fysisk straf til indespærring til at bringe hende på bedre tanker.

Begge afhandlinger er praksisnære, vi kommer ned i kommunerne, og vi kommer ud på Vejstrup Pige hjem. Vi møder professionelle behandlere, læge-

lige eksperter, forstanderinder, forældre, børn og unge. Alt sammen rammet ind af et fælles ønske om at udfordre blikket på forsorgen som andet og mere end social kontrol og entydig disciplinering til fordel for et perspektiv, der anerkender sammensathederne og ikke mindst de handle(u)muligheder, som de anbragte børn og unge såvel som deres forældrene og forsorgens medarbejdere besad. Det er 'magtens uforudsigelighed' og en tagen-den-social-nød-ålvorligt på den ene side og en forståelse af indsatsens nødvendighed på den anden, som tegner de to afhandlinger.

Centralt – mest dog i Frydendahl Larsens afhandling – står spørgsmålet om de nye videnskabers bidrag til arbejdet med børne- og ungdomsforsorgen, og hvornår, hvorfor og hvordan de blev taget i anvendelse. Svarene herpå er mere sammensatte end entydige. På Vejstrup forsøgte forstanderinderne sig – med lægernes mellemkomst – allerede i mellemkrigsårene med diagnoser og intelligencetest. Inden for børneværnet gik udviklingen mere trægt, og det var først i efterkrigsårene, at psykologiens blik på barnets indre liv og på vigtigheden af tæt kontakt mellem mor og barn begyndte at gøre sig gældende. Plejefamilier erstattede herefter gradvist institutionsanbringelse.

Fejer de nye koste så bedre? De kommer i hvert fald ud i hjørnerne og ned i materien. De udfordrer forenkledte billeder af forsorgen, og de rejser nye interessante problemstillinger, som spørgsmålet om, hvilken rolle forsorgen spillede for ændringer i barnesyn og opdragelsespraksis. Her forekommer Vejstrup at have været et særligt

privilegeret sted med forstanderinder, der ville det nyeste nye – og som afskrev Herrens formaning, mens børneværnerne, som oftest bestod af repræsentanter for de lokale 'eliter', ikke vidner om samme overskud. Tankevækkende og godt at få påpeget sammensathederne i kronologierne, og at der ikke bare er et stykke fra lov til virkelighed, men også at 'virkeligheden' har sin egen logik.

Sofie Rosengaard:

Fremtiden starter i børnehaven. Postmoderne analyser af velfærdsstatslige investeringer i det lille barns nationale dannelse. Utrykt ph.d.-afhandling, Københavns Universitet, 2018. 186 s.

*Af Bjørn Frithiof Hamre, lektor,
Københavns Universitet*

*Barnet på spil – som objekt for
statens nationalkulturelle intervention*

Børnehaven og dens pædagogisk professionelle har på den ene eller anden måde altid fulgt mig. Da jeg i slutningen af 1960'erne gik i børnehaven i Holte, mindedes jeg en hvid murstensbygning med en hyggelig have, hvor børnehavlederens, fru Frederiksen, styrede med mild, men myndig hånd. Der var børn, der var populære, og der var dem, der var udenfor. Selve børnehaven oplevedes jeg dog grundlæggende som et rart sted afsondret fra alt det andet derude, som vi som børn selvfølgelig ikke havde nogen særlig klar fornemmelse af. Mange år senere, i 1990'erne, læste jeg pædagogik og historie på universitetet, og et af mine første jobs derefter blev arbejdet som underviser på Kolding Pæ-

dagogseminarium. På det tidspunkt var det gået op for mig, at det, der foregik i børnehaven, ikke var det helt hermetisk afsondrede paradisiske rum, som livets indledende erfaringer kunne give indtryk af. Børnehaven er ikke bare en paradisisk tilstand adskilt fra de voksnes verden, selvom reformpædagogiske tænkere måske kunne ønske sig dette. Børnehaven var med andre ord et sted, hvor et eller andet er på spil. Det er et forløb, hvor barnet ikke alene civiliseres til voksenlivet i Norbert Elias' forstand, men også en proces, der handler om, at nogle former for adfærd belønnes, mens andre problematiseres. Noget er på spil. Udformningen af en ny lov for pædagoguddannelsen, og mit senere redaktionelle arbejde i udarbejdelsen af en grundbog, tydeliggjorde, at pædagoguddannelsen var en vigtigt samfundsmæssig kampplads, ikke alene om børnenes fremtid, men først og fremmest om samfundets velfærd og fremtid.

Min barndoms billede af børnehaven som paradisisk uskyldsrent område udfordres yderligere af de ambitioner og konklusioner, som fremføres i Sofie Rosengaards ph.d.-afhandling *Fremtiden starter i børnehaven - Postmoderne analyser af velfærdsstatslige investeringer i det lille barns nationale dannelse*. Kort fortalt argumenterer Rosengaard for, gennem brug af righoldigt kildemateriale, at barnet i relation til børnehaven i den 70-årige periode 1945-2015 fremskrives som værende i en permanent krisetilstand. Beskrivelsen af denne krisetilstand giver mulighed for og legitimitet til bestemte former for tiltag og interventioner i daginstitutionen og dermed i forhold til barnet, heraf af-

handlingens undertitel: *investeringer i det lille barns nationale dannelse*. At beskrive barnet som værende i krise giver netop anledning til at anskue barnet og daginstitutionen som objekter for investering i fremtiden.

Læsningen af Sofie Rosengaards grundige og originale arbejde lægger op til nye problematiserende forståelser af det, der er på spil i børnehaven. Dette gribes an ved ambitionen om undgå at skrive en kronologisk fortælling om daginstitutionens historie og søger i stedet en postmoderne tilgang til at forstå fænomener, der muligvis fremtræder som nye, men kan have været gennemgående i en længere periode af daginstitutionens historie. Daginstitutionen rammesættes som et forhold mellem stat, politik og pædagogik, hvor der foregår et nationalstatsligt borgerdannelsesarbejde. Afhandlingens forskningsspørgsmål formuleres på den baggrund som: "Hvordan konstitueres og begrundes daginstitutionen gennem velfærdsstatslige argumenter angående det lille barns fremtid?" (s. 11). Inspireret af tænkere som Maggie MacLure, Ulla Ambrosius Madsen og Michel Foucault handler det om at undre sig over daginstitutionen og alt det, der i den forbindelse bliver taget givet. Med den postmoderne tilgang og de nævnte teoretikere argumenterer Rosengaard for betydningen af at distancere sig fra oplysningsidealer og forestillinger om en objektiv virkelighed. Fremtiden må forstås som en styringsteknologi, hvilket f.eks. gør sig gældende når nutidige politikker skal genføres af hensynet til fremtiden og de fremtidige generationer.

Den postmoderne tilgang kan så-

ledes tilføre noget nyt og andet, i forståelsen af daginstitutionen som genstandsfelt i velfærdstaten. Frem for at forstå daginstitution gennem det kronologiske blik må vi "beskrive daginstitutionen igennem et væld af historier" (s. 15). Dette gøres gennem et blik på forholdet mellem stat og borger, hvor det institutionaliserede barns hverdag gennem de seneste 70 år analyseres. Det nye blik, i denne ikke-kronologiske fortælling, består i, at barnet gennem perioden beskrives som værende i krise. Dette giver mulighed for at forstå daginstitutionens betydning som et nationalt og statsligt interventionsprojekt, hvor der produceres idealer for den fremtidige borger. Det handler derfor om at analysere "hvilke symbolske grænser for staten, der produceres og reproduceres igennem idéer om det pædagogiske velfærdsarbejde" (s. 24). Pædagogik og pædagogiske forhold må ses som del af et velfærdsstatslig arbejde, hvor symbolske grænser sættes og idealer vedligeholdes. Det turde således være krystalklart, at vi her er milevidt fra min barndoms romantiserede blik på børnehaven.

I den analytiske tilgang distance- rer Rosengaard sig fra den kronologiske tilgang og sætter i stedet fokus på teknologier og rationer. Daginstitutionen ses som en konversationel realitet, hvor forestillinger om krise og trusler kan identificeres i hele perioden 1945-2015. Beskrivelser af nutiden i materialet baserer sig f.eks. på forestillinger om fortiden. Inspireret af Michel Foucault bliver fremtiden en styringsteknologi, der rammesætter befolkningens valg og muligheder i forhold til det, der i nutiden vurderes som farligt og risikobe-

tonet for samfundet. Kort fortalt ses barnet som en mulig løsning og et interventionsobjekt for de kriser, der tales frem. Se, alt dette var jeg selvfølgelig glad for, at jeg ikke var klar over, da jeg rendte rundt i lykkelig uvidenhed i fru Frederiksens børnehaven.

Hvilket materialet anvendes til at fremanalysere problematikken? Det drejer sig om tre forskellige materialetyper: 1) lovgivning om dagtilbud og pædagoguddannelse (politik), 2) tidsskriftsartikler fra det pædagogiske fagtidsskrift (profession) og 3) interviews foretaget i 2015 med syv pædagoger (hverdagspraksis) med tilhørende feltnoter. Hensigten er her at konstruere et fladt netværk af udsagn for at kunne analysere, "hvordan der er blevet tænkt og talt om daginstitutionen i en periode på 70 år" (s. 52). Udsagnene er kodet og samlet i udsagnskollager, som er fremledt på baggrund af spørgsmålene: 1) Hvilken betydning gives daginstitutionen? 2) Hvordan beskrives daginstitutionen? Dens rolle og formål? 3) Hvilke roller, opgaver og formål har pædagogerne? Og 4) Hvordan beskrives barnet? Med hvilke behov for (ud)dannelse? (s. 60). I analysen fungerer kollagerne som daginstitutionshistorier, der skal give mulighed for videre analyser. Med dette metodiske greb har vi altså at gøre med noget nyt, der ikke anvendes i traditionelle analyser. Analysen af udsagnskollagerne har til formål at besvare, hvordan idealer for daginstitutionen og daginstitutionsbarnet bliver skabt. Her peger analysen på fire fund: 1. Barnet som økonomisk investeringsobjekt, 2. Daginstitutionen som investering i barnets fremtidige borgerpotentiale, 3. Danskhed som investeringsobjekt, og 4.

Barnet som aktiv demokratisk medborger, dvs. fire analytiske temaer: økonomi, borgerpotentiale, danskhed og demokrati (s. 103). De fire temaer skal ses som gennemgående temaer i perioden 1945-2015. Meget er således spil i børnehaven, og det er ikke mærkeligt at der i hele perioden har været så stor bevågenhed om børnehaven som politisk projekt.

Udsagnskollagerne benyttes i en videre analyse til at forklare, hvordan symbolske grænser for velfærdsnationalstaten markeres. Med afsæt i analyse af daginstitutionen som borgerdannede foranstaltning i nationalstaten, inspireret af Michele Lamont, argumenteres der for, at borgeren skabes gennem en række social-, kultur- og befolkningspolitiske interventioner, hvilket med afsæt i analysen leder forfatteren frem til tre former for duelighed: samfundsduelighed, arbejdsduelighed og livsduelighed. Disse former for duelighed skal opfattes som måder, hvorpå befolkningen ledes i velfærdsstaten. En sådan analyse kan derved forklare, hvor der er så meget på spil, når det drejer sig om politiske bestræbelser på at styre daginstitutionsfeltet.

Nationale grænsemarkører, som sammenkædningen af dansk sprog og sindelag og monokulturelle forståelser af det nationale fællesskab, viser sig i daginstitutionens måde at fungere på. Duelighedsformerne forbindes med forståelser af det særligt danske (s. 121), hvorved nogle grupper forstås som udefrakommende. Det leder os hen til den centrale pointe i analyserne: "Barnets duelighed som nationalt værn gennem dannelse til særligt anerkendte kulturelle traditioner, vidensfor-

mer og moralske distinktioner synliggør Danmark som et nationalkulturelt fællesskab, der er symbolsk afgrænset som en konsensusøgende, demokratisk befolkning, en innovativ, kreativ og produktiv arbejdsstyrke af sunde robuste, tillidsfulde og livsglade individer” (s. 135). Ikke alene børnehavenet, men formodes det, også pædagogerne og daginstitutionernes er således både objekter for – og aktører – i en nationalkulturel dannelse, hvor barnet gøres dueligt som nationalt værn. I denne bevægelse bliver daginstitutionen garantien i et demokratisk og statsligt nationalkulturelt fællesskab, hvor der investeres i barnet som en ressource og som et potentiale for fremtiden.

I forhold til den eksisterende forskning i daginstitutionen og pædagogprofessionens historie, som forfatteren viser godt kendskab til, er der tale om et originalt videnskabeligt arbejde, både når det gælder indholdet og de metodiske greb i analyserne. Til forskel fra en del af det, der tidligere er skrevet på feltet vises her en god forståelse for sammenhængende mellem historien, pædagogiske traditioner og politiske tiltag. Gennem nytænkende synteser i arbejdet med empirien peger der frem mod nye erkendelser i vores forståelse af, hvad der har været *og er* daginstitutionens funktion i velfærdsstaten. Det nytænkende i den metodiske tilgang til kilderne består i brugen af Michel Foucaults kritikbegreb som et teoretisk benspænd, der sammen med postmoderne analysetilgange fra Maggie MacLure og Ulla Ambrosius Madson anvendes for det første til at problematisere den kronologiske fortælling, der har været udbredt i forståelsen af

børnehavens og pædagogernes historie, en fortælling, forfatteren erstatter med en tværgående tematisk historiefortælling. De teoretiske benspænd benyttes for det andet også til at udfordre egne analytiske fund. Det andet punkt, hvor forfatteren udfordrer mere traditionelle tilgang, er i konstruktionen af kollager af udsagn på af de tre materialetyper. Dette bidrager til at synliggøre og fremlæse rationaler og pointer på tværs af den valgte periode, og her får vi et blik på børnehavens funktion, som vi ikke tilbydes i den mere kronologisk orienterede forskning. Udsagnskollagerne bidrager med nye forståelser, som vi ikke ellers havde fået øje på. Dog er selve systematikken og udvælgelsen af udsagn i kollagerne ikke helt gennemskuelig for den, der trækker på mere traditionelle tilgang, og det kan efterlade nogle spørgsmål: Hvordan undgår man f.eks. cirkelslutninger, når man som analytiker både konstruerer kollagerne og senere anvender til at konstruere analytisk fund?

Afhandlingen udpeger naturligvis også nogle pointer, som helt generelt er interessante for feltet pædagogisk-historisk forskning. Man kan således spørge, i hvilket omfang det overhovedet er muligt at bedrive ikke-kronologisk forskning? Og er der eksempelvis ikke en meget stor forskel på at bidrage til en udviklingsfortælling og så f.eks. beskrive historiske forandringsprocesser, som indeholder brud på kontinuitet, men som stadig bibeholder et kronologisk perspektiv på processerne? I det foreliggende arbejde distanceres eksempelvis den kronologiske historieskrivning, men præmisserne for udvælgelsen af den 70-årige periode

(1945-2015) er f.eks. alligevel kronologiske, *når* eksempelvis 1945 beskrives som skelsættende år for daginstitutionens udvikling i velfærdsstaten og hermed som periodisk afsæt for analyserne. Ambitionen om at behandle de 70 år som en sammenhængende kan indikere forestillingen om en ensartethed i perioden, der risikerer at udjævne irregulariteter, der må være i perioden. Er der f.eks. tale om samme type krisebevidsthed i begyndelse og i en slutningen af perioden, og kunne der ikke også være tale om forskellige former for nationalkulturel interventioner i 1945 og 2015? Hvilke skift og brud i børnehavens interventioner er der mon i spil? Når analyserne beskrives som *Postmoderne analyser af velfærdsstatslige investeringer i det lille barns nationale dannelse*, bliver man nysgerrig på, om det postmoderne defineres i forhold til det annoncerede opgør med den store fortælling om daginstitutionen, eller om den er selve de analytiske greb, der er tale om. Selve produktionen af udsagnskollager er i tråd med forfatterens analytiske ambition helt i tråd med produktionen af 'et væld af fortællinger om daginstitutionen' frem for den store metafortælling. Postmoderne analyser, må vi forstå, skiller sig både ud, når det angår blikket på historien som én stor fortælling, og når det angår den analytiske proces. På den måde har vi at gøre med en inspirerende nytænkning i forhold til, hvordan historisk forskning kan gribes an.

Med Sofie Rosengaards afhandling nytænkes vores forståelse af daginstitutionens historie i velfærdsstaten. Noget andet og mere synes langt vigtigere, end f.eks. hvilke pædagogiske teori-

er der blev praktiseret på hvilke tidspunkter, og hvordan disse må forstås i relation til samfundsmæssige betingelser. Hvordan bør historien om daginstitutionen og det, der foregår, analyseres fremefter? Rosengaard har udpeget en kriseretorik i en fortælling om barnet som nationalt værn, som del af en velfærdsstatslig intervention. Her er dog ikke tale om én fortælling, men netop multiple fortællinger om barnet som samfundsdueligt objekt i sikringen af fremtiden og den nationalkulturelle dannelse. Hvilke udfordringer gives i dette perspektiv for børn med andre kulturelle og etniske baggrund end den danske? Her kan afhandlingen forhåbentlig inspirere til nye forskningsprojekter.

Min barndoms fredsommelige dage på græsplænen hos fru Frederiksen i børnehaven i Holte lod ikke ane, hvor meget der egentlig er på spil, og at jeg selv som modtageligt objekt fra de tidligste år i institutionslivet har været objekt for ikke bare socialisering, men en nationalkulturel dannelse, der har dannet mig som samfundsdueligt objekt og derved medvirket til at pleje symbolske grænsemærker.

FOLKESKOLEN OG DENS LÆRERE

J. Westberg m.fl. (red.):

School Acts and the Rise of Mass Schooling: Education Policy in the Long Nineteenth Century. Cham: Palgrave 2019. xvii, 379 s. € 99,99 (softcover).

*Af Jesper Eckhardt Larsen, post.doc.,
Universitetet i Oslo*

Det føles lidt som at sidde med et stort nyt atlas over (den vestlige) verden og blive klogere på detaljer og sammenhænge, som ikke fremstår i et mere nærsynet blik. Bogen er skrevet som en række "landkort" med nogle milepæle for hver national case. På den måde er denne bog en god kur imod meto- disk nationalisme. På den anden side understreger den faktisk en række forhold, som bedst lader sig forstå helt nationalt.

"Som det vil blive vist i denne bog, var det 19. århundredes skoling formet af et bredt felt af historiske processer. Skoling er derfor ikke et fænomen, der kan reduceres til industrialisering, social kontrol, den dominerende religion eller statsdannelsesprocesser" (s. 4). Si- destillet ovenfra-og-ned-historie viser sig ikke at være helt uinteressant i en tid, hvor bottom-up perspektivet stadig er lidt på mode.

Valget af skolelove som omdrejnings- punkt for alle landekapitlerne giver en fælles og samlet opmærksomhed igem- nem hele bogen. Om end disse skolelo- ve i nogen tilfælde blot bekræfter en ek- sisterende praksis, i andre får mindre praktisk betydning end lovet, og kun i visse tilfælde er de *milepæle* de ofte bli- ver udråbt til, er historiografien om lov- givning og national politik på dette om- råde ikke blot en slags tilbagevenden til historismen. Dvs. en historieskrivning, hvor store og betydningsfulde politike- re siger flotte ord og så sker der en mas- se – eller en tilbagevenden til historis- mens "Primat der Aussenpolitik". Der er sammenspil, modspil, interessevareta- gelse og også opgivelse og resignation i de politiske processer, som førte til dis- se skolelove. Derfor har også skolelove-

ne og deres formålparagraffer – om de forstås som samfundenes *moderne tros- bekendelser* eller som ønskesedler med kun lidt sammenhæng med, hvad der reelt blev udført – faktisk en stor ud- sagnskraft. Skolelovene omfatter alt fra konkrete retningslinjer og pæne inten- tioner til utopiske drømme.

Bogen spiller, mange steder, op imod en tese fra Daniel Tröhler. Han beskrev i en artikel i 2016 en "femårsregel", som kort postulerer, at i kølvandet på nye na- tionale grundlove og forfatninger følger nyformulerede skolelove inden for ca. 5 år: "Whether or not the nation-states' new constitutions were liberal, heading towards a secular and even democra- tic republic, or conservative, protecting the nobility, monarchy, the church or a combination of them, and whether or not the constitutions had articles con- cerning education, almost every time a constitution tried to (re-)formulate a new social ideal for the (nation-) sta- te, a new school law followed as a rule within five years."¹

Jeg deltog i 2016 i ESSHC-konferen- cen i Belfast, hvor mange af bidragyder- ne til den her anmeldte bog gennem- førte et dobbeltsymposium. Her blev der smilet lidt ad femårsreglen. Den be- kræftes heller ikke i mange af de ek- sempler, der her undersøges nærmere. Landene, som er med i bogen er: Det habsburgske dynasti/Østrig, Pre- ussen, Schweiz, Nederlandene, Dan-

¹ Daniel Tröhler, "Curriculum history or the educational construction of Europe in the long nineteenth century". *European Educa- tional Research Journal*, 15:3 (2016), 279– 297, citat 285.

mark, Frankrig, Spanien, Sverige, Italien, Rusland, Canada, England og USA. Ikke mange af dem, og som bekendt heller ikke Danmark, kan siges at bekræfte femårsreglen. Christian Larsen, som skriver om 1814-skoleanordningerne i Danmark, konstaterer med henvisning til Tröhlers tese, at den danske grundlov af 1849 *ikke* førte til nogen ny skolelov, men dog en aktiv diskussion om det endelige ansvar for, at også mindre-bemidlede familier kunne få deres børn undervist (s. 133-34).

På denne måde er bogen et meget vellykket forsøg på at lægge et grundigt empirisk fundament for kommende komparative studier. Forfatterne og redaktørerne afholder sig bevidst (og måske klogeligt) fra at komme med nye overgribende lovmæssige sammenhænge eller en fælles narrativ, som kan forklare alle tilfælde. "Although we acknowledge the value of theoretical models linking schooling to state formation processes, world systems, or the global model of the nation-state, we believe that the international history of school acts is best served by adding more facts, further nuances, broader historical context, and new questions to the established historiography of education." (s. 3) Bogens redaktører har ønsket at placere skolelove i deres sociale, økonomiske og politiske kontekster, og at undersøge de forskellige måder, disse love var forbundne med lokale, regionale og somme tider nationale praksis og opfattelser af skoling. Deres formål er herved "at løfte forskningen i skolelove i det 19. århundrede op til standarder for historieskrivning i det 21. århundrede." (s. 8) Og dette skal igen give det omtalte fundament for

kompende komparative studier. Som et yderligere ønske havde en lidt større uniformitet imellem tilgangene i de enkelte kapitler været endnu mere givende. Somme tider sidder læseren tilbage med en spændende viden om det ene tilfælde, som savner modstykke i fremstillingerne af de andre tilfælde.

Det er af disse årsager en vanskelig opgave at pege på enkelte af disse landekapitler som særligt sigende for helheden. Men – en kort fortælling (helt på anmelderens eget ansvar) begynder med, at det som regel var pressede monarker (enten af krig eller anden trussel), der fandt entreprenante gejstlige oftest inden for protestantiske grupperinger, og iværksatte de første tilløb til skolelove (f.eks. i det habsburgske dynasti). Eller rettere: når der opstod religiøse modsætninger imellem katolske og reformationsvenlige grupper, oprustedede begge sider mere eller mindre parallelt deres initiativer til at kapre barnesjæle og dermed kommende undersætter, som eksemplet Schweiz viser.

Et andet kapitel i denne fortælling er revolution i visse lande og frygt for revolution i andre. Dette skabte af og til en fælles ny fjende for religiøse grupper. I kapitlet om Nederlandene er der en interessant historie om, hvordan calvinister og katolikker blev meget succesfuldt forenede i kampen for statsstøtte til deres skoler, imod initiativer til en mere eller mindre sekulær fælles national skole. Det franske kapitel er i denne henseende meget fransk: sekulære skoleidealer blev fremsat i revolutionsårene ca. 1789 og blev (heldigvis) realiseret ca. 100 år senere! En interessant kønshistorisk krølle på denne franske historie er, at kvinderne meget længere

end mændene forblev religiøse – både blandt lærerkræfterne og eleverne.

Et tredje kapitel i fortællingen er de *negative* landeeksempler – som overraskende omfatter både Preussen og USA. Hvorfor kom der ikke skolelove i det 19. århundrede? Det amerikanske eksempel er en nyere minifortælling, som vender tilbage til begyndelsen: lokale protestantiske menigheder var mest driftige rent skolemæssigt i både nordlige og midt-vestlige stater – de mere anglikanske og katolske sydstater var som udgangspunkt langsommere til at lave skoler for alle. Først efter borgerkrigen kom ideen om en føderal fælles skolelov på dagsorden, i første omgang presset frem af de vindende nordstater, som krævede skole for alle, ikke mindst de sorte i syd. Disse tilløb blev dog ikke til noget. Mest fordi nord og syd til slut kun kunne enes om økonomiske interesser.

Denne nye bog skal have min varmeste anbefaling med på vejen. Den er et vellykket atlas over første kapitel i den vestlige verdens skoleudvikling. Nationalt og ovenfra, ja, men med masser af observationer af modspil nedefra, fra siden og udefra.

Charlotte Lindhardt:
Barn af Anholt. 280 års
undervisning og børneliv. Herning:
Ubirex 2019. 142 s., ill. 200 kr.

*Af Pernille Sonne, stadsarkivar,
Gribskov Arkiv*

Barn af Anholdt. 280 års undervisning og børneliv er et jubilæumsskrift, skrevet af selvstændig historiker og konsulent

Charlotte Lindhardt. Om forfatteren har tilknytning til Anholt eller er hyret til opgaven af Anholt Skole og Børnehavn, melder bogen ikke noget om, men Lindhardt omfatter sit emne med varme og interesse. Den klejne skole (og børnehavn) emmer af en charme, som kommer til udtryk i tekst og de flotte billeder. Forfatteren har besøgt flere arkiver og fremstillingen bygger i høj grad på utrykte kilder. I betragtning af bogens lille omfang har forfatteren været langt omkring. Også trykte og mundtlige kilder samt sekundærlitteratur er inddraget, men forfatteren ved ikke nok om emnet skole- og barndomshistorie til at få teksten til at løfte sig.

Første kapitel hedder "Havde Anholt behov for en skole?" men kapitlet formår ikke at besvare spørgsmålet. Havde Anholt behov for en skole i 1700-tallet, som kapitlet handler om? For Lindhardt er "en rigtig skole" en institution med en selvstændig skolebygning, men i 1700-tallet var skolen dér, hvor læreren holdt skole. Skole var ikke primært et sted, snarere en handling eller en proces.

Da pastor Dauw omkring 1740 ønskede en skole, var der 16 børn i den skolesøgende alder. I 1700-tallet var der ikke tradition for, at alle børn mødte i skole hver dag og på samme tid. Anholterne var fattige, og ingen fattige børn kunne undgå at arbejde. Børnenes arbejde var et livsnødvendigt bidrag til husholdet og udfyldte størstedelen af deres vågne tid. Som følge heraf ville en skole med 16 elever kunne undervises i et lokale med plads til seks eller færre, der mødte i skole på forskellig tid. Behovet for en skolebygning må have været til at overse. Skolestandarden i tyndt

befolkede områder som små øer var omgangsskole, hvor en skoleholder gik fra gård til gård og holdt skole. Eleverne fulgte læreren i det omfang, de havde tid for deres arbejde og skolevejen ikke blev for lang. Denne udbredte skoleform nævner Lindhardt ikke, selvom den ville være en oplagt måde at løse behovet for undervisning på. I en skolehistorisk fremstilling er det en diskussion værd: Kunne der holdes omgangsskole? Hvis præsten forestillede sig noget andet, hvor kom den tanke så fra? Det er ikke sikkert, at kilderne belyser det, men når problemstillingen slet ikke nævnes, undrer læseren med skolehistorisk viden sig. Den forudsætningsløse læser lades i stikken. Også bogens behandling af den indbyrdes undervisnings metode i 1820'erne er upræcis og bygger på en traditionel fortælling om en udefrakommende pædagogik, der blev påtvunget skolevæsnet.

Bogen skrider kronologisk frem. I 1843 blev øens første egentlige skolebygning indviet, tidstypisk bindingsværk i tre fag på knap 27 m². Ud over skolestue rummede bygningen kammer og forstue med loft og bræddegulv og var udstyret med kakkelovn. Bortset fra et par få mislykkede forsøg på at ansætte degn og seminarist, var det fra 1700-tallet og op i 1900-tallet præsten, der var eneste lærer i skolen. Kontrollen med undervisningskvaliteten var sparsom: den første dokumenterbare bispevisitats fandt sted i 1885, den næste i 1911. Her fandt biskoppen præstens flid gennemsnitlig, mens elevernes evner skortede noget. Elevtallet var ved den første visitats 17, mens det at dømmen efter et skolefoto fra 1895 dette år nåede op på 22. I slutningen af

1800-tallet foregik undervisningen ved, at eleverne var inddelt i to hold. Når præsten, dvs. læreren, forelæste for det ene hold, skrev eller læste det andet, og derefter byttede man. Undervisningsfag, inventar og bøger var tidstypiske for små landsbyskoler.

I 1919 fik øen ny arkitekttegnet og grundmuret skolebygning, da den gamle var blevet for lille og forældet. Antallet af undervisningspligtige børn på øen var nået op på 38, hvoraf de 28 gik i skolen. De resterende fik undervisning i privat regi. Præsternes indflydelse på skolevæsnet svandt og dobbeltrollen som både lærer og præst stoppede i 1941. Siden har præster dog fra tid til anden haft bijob som f.eks. engelsk- og tysklærer.

Anholt Skole fulgte i det 20. århundrede udviklingen i resten af landet, om end i miniformat. Timetal og fagvifte voksede. Det samme gjorde skolens fysiske forhold, blandt andet med skolekøkken og gymnastiksal.

Bogens kildegrundlag er varierende i mængde og beskaffenhed. Meget af det stof, der ligger til grund for nyeste tid, bygger på mundtlige beretninger, og lange passager i bogen har ret anekdotisk karakter. Samtidig er forfatterens fokus kildenært og ikke særlig analytisk, hvilket gør, at bogen ikke får et perspektiv og udsyn, der kunne have gjort den til et egentligt bidrag til skolehistorien og den løbende pædagogiske debat. For det er interessant, at eleverne i Anholt Skole 2005 havde landets højeste karaktergennemsnit. Den daværende skoleleder forklarer det med undervisningsformen: alle elever og lærere var synlige, man kunne ikke gemme sig, men lærte af hinanden. Synspunktet får

af forfatteren lov til at tale for sig selv. Senere i teksten beskrives en art stammekultur på Anholt, præget af stærk positiv social kontrol og tæt forbindelse mellem øens 100-200 indbyggere på plads af køn og generationer. Ikke af etnicitet, der stort set ikke er en problemstilling på øen. Skolen indgår altså i en kulturel praksis, der i dansk henseende er forholdsvis særegen, men forfatteren byder ikke på en diskussion af, hvad øens sociale og kulturelle særtræk betyder for undervisningen. Vi får et fint indtryk af, at de to ting hænger og har hængt tæt sammen, men bredere historiske tendenser bruges som baggrund – ikke til analyse, diskussion eller perspektivering.

Karsten Hammer m.fl.:
N. Zahles Seminarium.
Glimt af 50 års historie. Kbh.:
Udgivelsesforening Læreruddannelsen Zahle 2019. 267 s. 300 kr. + forsendelsesudgifter ved henvendelse til bodilnsti@gmail.com

*Af Niels Rosendal Jensen, lektor, DPU,
Aarhus Universitet*

Denne samling af artikler, "glimt", repræsenterer tidligere ansattes og tidligere studerendes tilbageblik på Zahle i perioden 1966-2016. Redaktionsgruppen nævner i forordet, hvordan udgivelsen blev til. Ideen var at berette historien om de sidste 50 år på Zahle. Initiativtagerne indkaldte til et møde, hvor projektet blev fremlagt og diskuteret af de mange fremmødte tidligere ansatte og studerende. Fornuftigvis gav man bidragsyderne frie hænder til at

skrive om det, de anså for havende en særlig betydning for fremtidens læreruddannelse. Endvidere baksede gruppen med at skaffe finansiering af den kommende bog. Vi er mange, der kan nikke genkendende til den situation, og det er derfor værd at notere sig, at udgangen blev at stifte en udgivelsesforening, hvor "alle gamle Zahlefolk kunne melde sig ind og bidrage ved forhåndskøb af bøger og ved at købe anparter" (s. 8). Hånden på hjertet – en fin løsning skabt nedefra, men burde professionshøjskolen ikke oppefra have interesse i at tage vare om de erfaringer, der gik forud for oprettelsen af professionshøjskolen og dermed nedlæggelsen af de enkelte seminarier? Lad dem bare kalde det nostalgi i denne bundlinjefikserede tid, men nostalgi eller ej har de mange nye organisationskonstruktioner og sammenlægninger principielt en forpligtelse til at akkumulere tidligere erfaringer. Grundlæggende handler det om at bygge bro mellem fortid, nutid og fremtid.

Hvordan kan bogen læses?

Firkantet og stærkt forenklet sagt er det effekterne af 1968, som til dels er i centrum for artikelsamlingen. At uddanne lærere til primært folkeskolen har i den forstand været et møde med generationer af unge, der er stærkt influerede af den almene samfundsudvikling nationalt og internationalt.

Hvad der adskilte generationer af unge omkring 1966 fra tidligere generationer, viste sig ikke på en gang, men skulle snart sende chokbølger gennem de ældre generationer og autoriteter. 1960'erne åbnede ladeport: Samfundskritikken kunne ikke længe-

re afvises som nationalt forræderi eller bekæmpelse af den kristne kultur. Når forræderi nævnes her, skyldes det, at tidligere seminarister – f.eks. Holger Henriksen – på egen krop oplevede, hvad det ville sige at ønske en forandring af samfundet i socialistisk retning. Det samme gjaldt mange andre unge i den kolde krigs tid. I 1960'erne var den kolde krig erstattet af en helt anden trussel, nemlig atombomben, der ved trykket på knappen helt givet ville føre til udslettelse af menneskeheden. Krigsfare var således ikke længe noget, der kom udefra (især tænkte man dengang på Sovjetunionen), men i høj grad indefra og fra Danmarks allierede. Den trussel udgjorde en fare i de unges eget samfundssystem. I Danmark begyndte ungdomsoprøret ergo med atomkampagnerne. En måske lige så væsentlig faktor udgjorde den unge velfærdsgenerations relative selvstændighed og frihed i forhold til hjem, familie og arbejde. Produktion og vækst udgjorde uimodsagt og ret så ensidigt den overordnede målsætning for dansk uddannelsespolitik i stort set hele perioden efter 2. verdenskrig. Det anså man dengang for at være den bedste garanti for at sikre øget velfærd for hele befolkningen. Dette indskud er blot nævnt for at sætte de unges grundlag i relief: de ønskede mindre hensyn til teknik og mere til menneskelige værdier, mens den officielle uddannelsespolitik videreførte filosofien om, at uddannet arbejdskraft blev betragtet som en ressource i nationaløkonomisk henseende, som human kapital. Ungdomsoprøret kom ikke fra de dårligst stillede sociale lag, men iværksat af den velstående middelklassens børn. Disse børn havde

vokset op i trygge rammer, havde eget værelse med gramfon, båndoptager og radio – undertiden også TV, om ikke andet så i dagligstuen. De havde også haft større muligheder for at rejse og se andre lande, skikke og kulturer. De fik derved en større samfundshorisont sammenlignet med tidligere ungdomsgenerationer. Og denne horisont var ikke udelukkende som tidligere præget af forældre og skolelærere, men i højere grad af det, de selv havde oplevet og erfaret i massemedier og på rejser. Samtidig betød den stigende velfærd, at de fleste unge ikke frygtede at kunne få et levebrød og tjene penge. Det afgørende blev på den måde ikke, om man kunne sikre sig et arbejde, men om man overhovedet skulle stige på det materialistiske ræs. Denne materielle højnelse af levevilkårene og sikkerheden syntes at føre en mentalitetsændring med sig, som søgte at realisere parolen fra Paris i '68: Alt er muligt!

Hvilken betydning har det for læreruddannelsen?

For kommende lærerstuderende lader det sig oversætte til, at de ville være autentiske mennesker, engagere sig, gerne have fantasien til magten, bekri-ge den falske bevidsthed (især masseforbruget og brug-og-smid-væk-kulturen), vende tilbage til naturen (som tendens til bæredygtig livsførelse, dengang især afvisningen af A-kraft) og medvirke til at skabe mere lighed eller ligebehandling i samfundet. For folkeskolen var sidstnævnte af stor betydning, fordi mange almindelige borgere mente, at skolen var en samfundsinstitution, der behandlede alle lige ved at reducere uligheden i samfundet. Fak-

tisk reproducerer skolen i allerhøjeste grad uligheden. Det kalder på dybtgående ændringer; sagt anderledes: skal børn fra forskellige miljøer opnå om trent samme færdigheder og nogenlunde lige livschancer, skal de behandles ulige. At give alle de samme muligheder rækker ikke ved skævhederne i fordelingen. Det stillede seminarierne over for stærke udfordringer: kunne der inden for rammerne af skolen finde en forskydning af ressourcer sted, der tog fra de bedrestillede og gav til de dårligere stillede? Hvis fokus skifter fra ressourcelighed til resultatlighed, flyttes ansvaret for at ændre samtidig fra individet til institutionen. Netop i slutningen af 1960'erne og begyndelsen af 1970'erne handlede skoledebatten i høj grad om sociale skævheder, skjulte læreplaner og nedbrydning af privilegier – det væsentlige her var at bekæmpe Matthæus-effekten. Vi ser her et veritabelt minefelt, man bevægede sig ind i som læreruddanner hhv. lærerstuderende. Lærerstuderende omkring 1970 var relativt politisk engagerede, ville nedbryde autoriteterne og gøre en forskel som lærere i skolen eller de andre mulige steder, der havde deres interesse. Seminarielærerne havde på tilsvarende måde gennemløbet en radikalisering.

Zahles seminarium havde en geografisk placering nær "orkanens øje", altså tæt på de begivenheder, der fandt sted i hovedstaden: Kejsergadesagen, Verdensbank-demonstrationerne, Vietnam-demonstrationerne, Christiania og så videre. Det gav selvsagt en række særlige udfordringer for seminarielærerne, at de nye studerende efter 66-loven om læreruddannelsen ikke havde

mødepligt (bortset fra enkelte tværgående fag, som skulle "siddes af"), at de var påvirkede af tidens strømninger (f.eks. arbejderlitteratur, kvindelitteratur, marxistisk historieforståelse), og at de havde krav på medbestemmelse, når det drejede sig om undervisningens indhold og form. Denne medbestemmelse blev efter få år en del af pensum, dvs. lærerne forventede, at de studerende deltog i planlægning og udvikling af undervisningsforløb.

Når man læser "glimtene", er det tydeligt, at disse udfordringer/problemer var en stor mundfuld, som dog lod sig håndtere i en skolekultur, der var åben for forhandling og respekterede de lærerstuderende. Læseren får et klart indtryk af, at der på Zahle fandtes et miljø, som var stærkt og skabte sammenhold. En engageret ledelse (rektor Hans Nygaard Jensen og senere flere mellemledere), et respektfuldt samarbejde mellem ledelse og medarbejdere og mellem ledelse, medarbejdere og studerende. Banalt at nævne, men alligevel: Naturligvis kan man ikke uddanne lærere alene på den gode vilje til samarbejde og i gensidig respekt. Det forudsætter også høje faglige kompetencer i de enkelte fag og de tværgående forløb, samtidig med at forudsætter, at lærerkollegiet kan finde sammen i løsningen af opgaven. Det krævede en del opfindsomhed, som der gives gode eksempler på i bogen.

De mange tilbagevendende reformer af læreruddannelsen har ikke mildnet luften for de klippede får. Men ud fra "glimtene" lykkedes den med mindre skønhedsfejl. PISA-resultaterne minde om Sputnik-chokket årtier tidligere, og folkeskolen blev omdannet til et

laboratorium for fikse politiske løsninger. Selv om lærernes samfundsmæssige rolle var og er ganske betydningsfuld, haltedede deres offentlige image bagefter. Lockouten i 2013 cementerede indtrykket af, at uddannelsespolitiske 'quick fixes' havde større vægt end respekten for folkeskolens lærere og elever. Både skolen og læreruddannelsen blev revideret og reorganiseret i en grad og et tempo, som kun kunne give seminarierne åndenød. Sideløbende ønskede Kommunernes Landsforening at anvende lærernes arbejdstid mere effektivt (flere undervisningslektioner, færre møder og mindre tid til forberedelse). Selv om uddannelsespolitikere kan have forestillinger om, at der kan skabes samtidighed i en reformbølge, som vi oplevede dengang, kommer man næppe udenom at stille sig selv det enkle spørgsmål: hvornår indtræder så metaltræthed? Og hvornår løber de nyuddannede skrigende ud af døren på flugt væk fra folkeskolen? Hvis det er korrekt, at de unge generationer, som beslutter sig for at gennemføre en læreruddannelse, er engagerede og gerne vil andet og mere med deres elever, bliver de skuffede ved at havne i fagtrængsel, testkultur og instrumentalisering, som ikke levner plads til noget af det, de også vil og lægger vægt på, nemlig give eleverne plads til at eksperimentere, til at finde sig selv som lærende mennesker og som medborgere.

Bertolt Brecht skrev i 1930'erne, at vi lever i mørke tider. Vi kan her tilføje: ikke alene mørke, men også turbulente. Et lille eksempel er, at Zahle som attraktivt lærested oplevede nogle meget store optag af lærerstuderende – f.eks. i 1975 625 studerende under bestandi-

ge ændringer af uddannelsens indhold (Bodil Nielsen: Rektors taler til nye studerende), anskaffelse af flere lokaler for at få plads til alle studerende osv. Senere fulgte oprettelsen af CVU'er, en proces, der igen efter en serie reformer og formentlig mindre evidensbaseret endte med etableringen af professionshøjskoler, University Colleges. At det ikke har været nemt, kan vi læse flere steder i "glimtene", hvor der f.eks. gives eksempler på, hvordan tværfaglige temaer og bemanningen af dem krævede ret så meget teamwork. Når det på et tidspunkt bliver for belastende, reagerer lærerpersonalet. Hvordan ses i kapitel 20 i temaet "Fra 1960'erne til de sidste år", hvor læseren får et godt indblik i Zahle-manifestets tilblivelse og i de arbejdsnedlæggelser, personalet fandt nødvendige for at få CVU-bestyrelsen i tale. Når den side af sagen er vigtig, skyldes det, at vi her kan se, hvad der sker, når ledelsen centraliseres og er vanskelig at kontakte. Logikken på designplanet i form af organisationsdiagrammerne kan forekomme holdbar og fornuftig, men afgjort ikke i forhold til medarbejdernes ønsker om og vilje til at have indflydelse for at kunne gøre deres arbejde så godt som muligt (siderne 243-255). Det er oplevelsen af at blive afvist, der udløser en voldsom aktivitet. Et eksempel til efterlevelse?

I denne mere causerende stil har anmelderen ikke nævnt bogens indhold. Det rådes der bod på nu. Der er tale om 22 kapitler, fordelt på 6 temaer: læreruddannelsen, tværfaglige forløb, forløb i fag, rundt om læreruddannelsen (praktik og overgang fra uddannelse til lærerarbejde, efteruddannelse), en del af det sociale liv (musik og mad) samt

det allerede nævnte: fra 1960'erne til de sidste år. Det er ikke muligt at yde forfatterne retfærdighed, fordi det vil sprænge rammerne for en anmeldelse. Jeg vil derfor nøjes med at nævne enkelte artikler i samlingen. Det drejer sig om Karsten Hammers oversigt over udviklingen set fra et ledelsesperspektiv, Bodil Niensens artikel om dansk og medbestemmelse samt Sanne Lillemor Hansen og Hanne Schneiders fremstilling af forholdene omkring praktiklæreruddannelsen.

Det er en udgivelse, det er værd at tygge sig grundigt igennem. Den giver et flot indblik i, hvorfor Zahles seminarium blev attraktivt: selve stedet (lige ved Nørreport Station) og den dertil hørende 'Zahleånd'; det faglige niveau (stedet gør det muligt at trække på undervisere fra Københavns Universitet og andre universiteter); de studerendes selvvirksomhed i DSR og alle mulige andre sammenhænge, og tillige også en række spændende personer, der forestår undervisningen.

HØJSKOLEN

Ove Korsgaard:
Strejftog i højskolernes
idéhistorie/A Foray into Folk
High School Ideology. Kbh.: FFD's
Forlag 2019. 100 s. 85-94 s. 149 kr.

*Af Jes Fabricius Møller, lektor,
Københavns Universitet*

I Ove Korsgaard forrige bog, *Grundtvig Rundt*, (Gyldendal 2018) undersøgte han Grundtvigs betydning for og meninger om en række områder, herunder

højskolen. Heri lod han sig nok rive lidt med af den biografiske vinkel og kom til at overekspone Den Gamle. I denne bog vender han tilbage til et spor; han har forfulgt tidligere i forfatterskabet, ved at understrege den idémæssige mangfoldighed i den tidlige højskolebevægelse. Foruden Grundtvig peger han på Kresten Kold, Rasmus Sørensen og Christian Flor som vigtige ophavs- og idémænd. At Grundtvig ikke egenhændigt skabte højskolebevægelsen blev allerede diskret, men tydeligt vist i Roar Skovmands disputats fra 1944. Skovmand var også medudgiver af kildeudgaven *Højskolens Ungdomstid i Breve* (Munksgaard 1960ff), der endnu tydeligere dokumenterer forskellighederne i skolernes idégrundlag.

Korsgaard inddeler højskolebevægelsens historie i fem faser: begyndelsen 1844-1864, den nationale vækkelse 1864-1940, den demokratiske vækkelse 1940-1968, ungdomsoprørets vækkelse 1968-2006 og nye fronter efter 2006. Inddeles skal der jo, hvis en bog skal have kapitler, men det kan godt blive lidt for skematisk og faktisk også misvisende, for mangfoldigheden har i alle årene præget højskolebevægelsen. Således nævner Korsgaard kun *en passant* de indremissionske højskoler, og de bjørnbakske forbliver helt uomtalte. Begge havde dog en vis volumen.

Til kronologien skal der knyttes yderligere et par bemærkninger. Den er i udgangspunktet bestemt af, at bogen er blevet til på foranledning af Foreningen af Folkehøjskolars fejring af højskolebevægelsens 175-års jubilæum. Som Skovmand imidlertid allerede gjorde opmærksom på i 1944, er Røding i Slesvig ikke den ældste folkehøj-

skole i den danske konges riger og lande, idet C.F.H. Klenze allerede i 1842 stiftede en højere bondeskole i Rendsborg. Cand.mag. Mikkel Skovgaard Petersen har i sin specieleafhandling fra 2020 (Københavns Universitet) med prisværdig ihærdighed kortlagt underskoven af mere eller mindre ukendte højskoler i 1840'ernes danske helstat, herunder en højere bondeskole i Sundbylille – kun et generøst ejendomsmæglerstenkast fra den senere højskole i Jørlunde – hvis hovedbygning blev indviet i oktober 1844, altså en måned før den i Rødding. Huset står endnu.

Med valget af 1940 som skæringspunkt for højskolernes demokratiske gennembrud fastholder Korsgaard en tolkning, som nu må betragtes som tilbagevist. Han hænger sin hat på Hal Kochs knage, men for det første skete Hal Kochs demokratiske gennembrud ikke i 1940, men først i løbet af Besættelsen, og for det andet blev Hal Koch først højskolestifter i 1946. Og så kan det derudover godt diskuteres, hvor dominerende den demokratiske dagsorden var for Krogerup Højskole, endsige for resten af højskolebevægelsen i efterkrigstiden.

Korsgaard bruger 1968 som skæringsår for ungdomsoprøret i højskolen, og det er mere rigtigt, end han tror. Hans eksempel er nemlig konflikten på Askov Højskole i sommeren 1970 mellem den nye venstrefløj blandt lærerne og de gamle venstrebønder i bestyrelsen. Forud for denne konflikt gik en langt alvorligere på Ryslinge Højskole i 1968, der blandt andet indebar, at oprørske lærere beslaglagde skolens kasse (se *Ryslingebogen* 1995), som Korsgaard ikke nævner. Samme år holdt VS et legendarisk sommermøde på Ryslin-

ge Højskole. 1968-oprørets hovedstad var Ryslinge, ikke Askov.

Korsgaard gør sig i indledningen nogle væsentlige betragtninger om ideers og personers betydning for historiens udvikling. Lige præcis når det handler om de første højskoler – og det gælder både Rendsborg, Rødding og Sundbylille – er det dog vigtigt at holde sig for øje, at de også var praktisk begrundet og lokalt situeret. Almueskolen var hastigt i løbet af første halvdel af det 19. århundrede blevet en utilstrækkelig forudsætning for at klare sig i samfundet. Udviklingen i landbruget gjorde, at erfaringsoverførsel i stadig ringere grad skete i kraft af mundtligt formidlet tradition og stadig mere ved skriftlig overlevering af systematisk opnået viden om jordens avling og dyrenes røgt og pleje. Det stillede større krav til læsekundskaber og fatteevne, end mange af de stråtækte degne kunne honorere. Dertil kom den politiske udvikling. Stænderforsamlingernes betydning for skolerne i Rendsborg og Rødding er velbeskrevet i litteraturen. Det handlede om at uddanne bondestandens repræsentanter til at deltage i den politiske proces på henholdsvis tysk og dansk side. Mere underbelyst er landkommunalvæsenets nyordning af 1841, der gav mindre jordejere repræsentation i sogneforstanderskabet sammen med præsten og godsejerne, der var fødte medlemmer. Bønderne identificerede selvfølgelig et uddannelses efterslæb, når de blev stillet over for sognepræstens universitetslærdom og det store hartkorns standsbevidsthed. Om de i den anledning greb til Grundtvig, Kold, Sørensen eller Flor for at sætte ord på dette efterslæb, var i situationen næppe afgørende.

Denne anmelder har tilladt sig indtil nu at læse Korsgaards bog som historisk afhandling, og det er naturligvis en uretfærdighed mod en bog, der ganske vist er forsynet med fodnoter, men dog ikke har fået mange sider til at udfolde sig på. Når anmelderen tager en anden kasket på – in casu som formand for bestyrelsen for Grundtvigs Højskole – forholder det sig anderledes, fordi Korsgaard faktisk har held med at bruge historien til at folde en palet ud, som kan tjene som frugtbar inspiration for dem, der i dag forvalter den intellektuelle, åndelige kapital, hvis grundlag blev lagt i 1840'ernes første halvdel. Derfor skal bogen være anbefalet enhver, der har sin gerning i folkehøjskolen eller beslægtede institutioner.

Hans Bonde: Fra udkant til forkant. Kampen om gymnastikken gennem 100 år. Odense: Syddansk Universitetsforlag 2020 (i.e. 2019). 319 s. 298 kr.

Af Ove Korsgaard, professor emeritus, DPU, Aarhus Universitet

Jubilæumsskrifter er en vanskelig genre. Skabelonen ligger nogenlunde fast. Hvad enten der er tale om en institution eller en organisation, der fejrer 25-års, 50-års eller 100-års jubilæum, så skal historien trækkes op og de mest betydningsfulde personer omtales på behørig vis. Har der været konflikter, hvad der ofte har, slibes kanterne som regel af eller anes kun svagt i forsoningens bløde skær. Jubilæumsbøger kan have interesse for de personer, der har haft deres virke de pågældende steder,

men har sjældent almen interesse. Her udgør Hans Bondes bog *Fra udkant til forkant* imidlertid en forfriskende undtagelse. Her fejles der ikke noget ind under gulvtæppet. Den er skrevet i anledning af, at Gymnastikhøjskolen i Ollerup i 2020 har eksisteret i 100 år.

Skolen blev oprettet i 1920 af gymnastikpædagogen Niels Bukh, der blev – og stadig er – en både beundret og forkæret person. Bertel Haarder har skrevet et glimrende forord, hvor han på en klar og kontant måde indleder med at tage tyren ved hornene: "Historien om Gymnastikhøjskolen i Ollerup er ikke bare en del af højskolehistorien, men også en historie om danskere med holdninger, ambitioner og brændende kærlighed til fædrelandet. Så brændende at deres eftermæle i nogen grad er blevet plettet af deres demokratiblindhed og beundring for totalitære diktatorer som Mussolini og Hitler. Det gjaldt en af verdens største forfattere, norske Knut Hamsun, og en af Danmarks største dramatikere, Kaj Munk." Og det gjaldt altså også Niels Bukh, der sikkert var den mest nyskabende og indflydelsesrige gymnastikpædagog i det 20. århundrede. Intet mindre!

Haarder tager brødet ud af munden på mig, når han skriver, at Bondes bog bidrager til en fornyelse af jubilæumsbogens genre, "dels ved at tage udgangspunkt i en fantastisk række billeder, der udtrykker et centralt tema for hvert af de 100 år, dels ved at lade 100 historiske 'vidner', døde som levende, udfolde historien ud fra deres perspektiv og nøje baseret på kilderne". Og jeg er helt enig.

Bonde bryder med den gængse skabelon for jubilæumsskrifter. Han har

hentet inspiration hos den tyske forfatter Günther Grass, der i sin bog *Mit århundrede* (1999) har beskrevet den moderne tidsalder ud fra én nøglebegivenhed for hvert år fortalt af vekslen-de datidige hovedpersoner. Hans Bonde beskriver på lignende vis Gymnastikhøjskolens 100 års historie ved at lade såvel nulevende som afdøde personer komme til orde. Bogens kerne er 100 opslag, ét for hvert år fra indvielsen i 1920 til 2020. På venstre side af opslaget er der et billede af en central begivenhed, der knytter sig til det angivne årstal fra skolens historie. På højre side giver centrale historiske aktører udtryk for deres mening og – ind imellem – krasbørstige synspunkter. Alt sammen baseret på skriftlige kilder eller samtaler, som Bonde har haft med de pågældende personer, der 'vidner'. Ud over de 100 opslag har Bonde skrevet en indledning og en afslutning, der indplacerer Niels Bukh og Gymnastikhøjskolen i en større gymnastikhistorisk og en kropskulturel sammenhæng.

Hans Bonde har særdeles gode forudsætninger for at skrive bogen, idet han i sin forskning har beskæftiget sig indgående med Niels Bukh. I 1992 fik han af skolens daværende forstander Gunnar B. Hansen fuld adgang til skolens arkiver og ikke mindst til Niels Bukhs hemmelighedsfulde privatarkiv. Det kom der en meget opsigtsvækkende doktordisputats ud af, som Bonde forsvarede i 2001. For mange tidligere elever var det en yderst smertefuld proces at få Niels Bukhs nære tilknytning til den tyske besættelsesmagt stillet til skue, og ligeledes at få beskrevet Niels Bukh som homoseksuel.

Men som Bonde skriver i jubilæums-

bogen: "Det har åbenbart ikke skadet skolen. Tværtimod. Skolen har for eksempel fået store fondsmidler de seneste årtier til renovering, til nybyggeri og til kunstnerisk udsmykning." Bonde kan således med en vis stolthed i stemmen konstatere: "At hænge sit eget ikke altid helt rene vasketøj til tørre i fuld offentlighed," som skolen har gjort med Bondes hjælp, "har kun gjort fondene endnu mere interesserede. Foreløbigt har det resulteret i donationer på over 150 mio. kroner."

I mange år har offentligheden især hæftet sig ved Niels Bukhs kontroversielle synspunkter vedrørende udviklingen i Tyskland efter Hitlers magtovertagelse i 1933 og hans nære samarbejde med besættelsesmagten i de første tre år af besættelsen. Det er både forståeligt og relevant. Bondes jubilæumsbog bidrager imidlertid også til at fremdrage Niels Bukhs revolutionerende betydning for udviklingen af gymnastikken. Niels Bukh var ifølge Bonde den første internationale gymnastikpædagog, der sætter smidighedsøvelser og strækøvelser i system, hvilket sandsynligvis har været en inspirationskilde for såvel Jane Fondas gymnastik – workout – som for indisk yoga. Det sidste lyder umiddelbart som et vanvittigt synspunkt, men det støttes af den amerikanske idéhistoriker Mark Singleton, som er specialist i yogaens oprindelse. Ifølge Singleton, der kommer til orde i bogens opslag 1990, blev Bukhs gymnastiksystem kendt og udbredt i Indien i mellemkrigstiden og fik her afgørende betydning for udviklingen af den moderne form for yoga, der nu dyrkes overalt i Danmark og i videre forstand i den vestlige verden. I sin meget veldo-

kumenterede bog *Yoga Body. The Origins of Modern Posture Practice* (2011) hævder Singleton, at moderne yoga er et fusionsprodukt mellem indiske traditioner og skandinaviske gymnastiksystemer. I jagter på den moderne yogas rødder føres man med andre ord ikke tilbage til ældgamle kilder i Indien, men snarere til Gymnastikhøjskolen i Ollerup på Sydlyn.

Bondes form for jubilæumsbog bidrager på fin vis til, at Niels Bukh og Gymnastikhøjskolen i Ollerup ikke bliver til to sider af samme historie. Bukh var trods alt kun forstander på skolen fra 1920 til 1950, altså i 30 år ud af de 100 år, skolen har eksisteret. Der er sket meget siden, hvilket fremgår af den mangfoldighed af 'vidner', der kommer til orde i de 70 opslag fra 1950 til 2020. Gymnastikhøjskolen har, fremhæver Hans Bonde til slut i bogen, afvist Niels Bukhs politiske vej og er slået ind på Hal Kochs vej til dannelsen af ungdommen. "Alt i alt har skolen i et århundredes kampe om gymnastikken både kropskulturelt, arkitektonisk, kunstnerisk og senest også politisk placeret sig langt fra alle fordomme om en udkant og helt på forkant ved at give det danske demokrati nye inspirerende former."

Fra udkant til forkant er en genrebrydende bog, som både Gymnastikhøjskolen i Ollerup og Hans bonde har grund til at være glade for og stolte af.

VOKSENUUNDERVISNING OG ARBEJDERUDDANNELSE

Leif Emil Hansen:

Voksenundervisning, arbejderuddannelse og folkeoplysning.

Bidske og håbefulde interventioner gennem tre årtier. Roskilde Universitet: Institut for Mennesker og Teknologi 2019. 145 s.

Af Søren Ehlers, distinguished professor, International Institute of Adult & Lifelong Education

Forfatteren, født i 1951 og lektor ved Roskilde Universitet, konstaterer, at missionen om at udvikle "folkeoplysning og voksenundervisning" til et initiativ, der især kunne sikre kortuddannede mulighed for læring og oplysning, ikke var lykkedes. Gennem årtier havde Leif Emil Hansen sammen med andre ildsjæle kæmpet for et uddannelsespolitisk initiativ, der nu var smuldret. Hvorfor smuldrede det? Hvad skete der på den politiske arena? Hans søgen efter forklaringer fik ham til at sammensætte en antologi af egne debatindlæg og videnskabelige artikler, der kunne dokumentere, hvad der var sket. Det må i denne sammenhæng nævnes, at Leif Emil Hansen gennem en længere årrække var formand for FOFU (Foreningen for forskning og udviklingsvirksomhed i folkeoplysning og voksenundervisning) og var med til at nedlægge foreningen i 2010.

Den antologi, der nu efter et længere tilløb er blevet trykt, indeholder 21 tekster publiceret mellem 1983 og 2010 og er udstyret med diverse forord, introduktioner og tillæg forfattet af Leif

Emil Hansen og udgiverne (Steen Birger Nielsen og Henning Salling Olesen). Den kan læses som en annoteret kildeudgave, der åbner op for egentlige studier af en periode, hvor mange kræfter gik sammen i et forsøg at få etableret en ny sektor inden for det nationale uddannelsessystem. I tre selvstændige introduktioner formulerer forfatteren retrospektivt nogle antagelser om det politiske og det pædagogiske. Her kommer et forsøg på at sammenfatte hans skitse:

Arbejderbevægelsen og fagbevægelsen prøvede i 1983 at sætte en ny kurs med forslaget om BFU (Betalt Frihed til Uddannelse), men blev overhalet af Folketinget, der året efter vedtog et 10 punktsprogram for "voksenundervisning og folkeoplysning". Derefter blev der lagt vægt på at kvalitetsudvikle voksenundervisning (prøveforberedende undervisning) og folkeoplysning (frit emnevalg m.m.) og på at forøge antallet af uddannelsespladser for voksne. Samtidig blev arbejdsmarkedsuddannelserne (AMU) under Arbejdsministeriet udbygget og udviklet. En anden konsekvens af Folketingets vedtagelse var en "individualisering", der indebar, at fagbevægelsens tradition for kollektive løsninger blev svækket. Hvilket ikke var godt for de kortuddannede. Dengang var en model, hvor sammentænkning af det erhvervsrettede (AMU) og det almene (VUC) et højt prioriteret projekt, men sammentænkning blev opgivet i 1990'erne, fordi behovet for arbejdskraft voksede og voksede. Styringen af folkeoplysning og voksenundervisning skiftede samtidigt fra udbud til efterspørgsel. Dvs. uddannelse af voksne blev i stigende grad betragtet som et

marked. Efter 2001 blev folkeoplysende virksomhed nedprioriteret, fordi tænkningen i national konkurrenceevne blev dominerende. AMU blev flyttet fra Arbejdsministeriet til Undervisningsministeriet og derefter udtyndet gennem fusioner med erhvervsskolerne. Arbejdsmarkedets parter blev fra 2007 inddraget i trepartsforhandlinger, men det betød ikke, at der blev taget særligt hensyn til de kortuddannede.

Skitsen giver god mening, men periodiseringen er mangelfuld. Den nye kurs begyndte allerede i 1973, hvor den socialdemokratiske undervisningsminister nedsatte et sektorråd for "ungdoms- og voksenundervisning" og udpegede højskoleforstander K.E. Larsen, Krogeup, som formand. Samme år valgte Dansk Folkeoplysnings Samråd folketingsmedlem Ole Vig Jensen som ny formand. Disse to aktører spillede sammen, og samspillet medførte, at Folketinget mod Socialdemokratiets vilje vedtog 10-punktsprogrammet. Slutåret 2010 giver bedre mening. Ved regeringsdannelsen i 2011 blev det besluttet at gøre folkeoplysende virksomhed til en del af Kulturministeriets ressort, mens forvaltningen af voksenundervisning forblev et anliggende for Undervisningsministeriet og Uddannelsesministeriet. Denne model er blevet fastholdt ved senere regeringsdannelser. Med andre ord: Folkeoplysende virksomhed defineres nu som kulturpolitik og voksenundervisning som uddannelsespolitik.

Hvorfor er Leif Emil Hansens skitse relevant for den uddannelseshistoriske forskning? Mit svar er, at vi savner en stor samlet analyse af planen om at gøre "de voksne" til en målgruppe for

det danske uddannelsessystem. Tidligt blev der satset på børn, derefter på unge og med Lov om fritidsundervisning for voksne (1968) begyndte Folkeetinget at inddrage de voksne. Videreuddannelsessystemet for voksne (2000) synes at være kulminationen af Danmarks helt unikke satsning på de voksne. Det vurderes, at Leif Emil Hansens kildesamling er et solidt udgangspunkt for den forsker, der har mod på at påtage sig opgaven.

Hvad er antologien kilde til? Naturligvis leverer den data om og overvejelser vedrørende uddannelse af voksne, men den kan også læses som en kilde til en bestemt universitetslærers liv i en bestemt periode på et bestemt universitet. Dvs. både makro og mikro. Antologiens indhold og form oplever anmelderen (født i 1947) som relevant i forhold til det videnskabelige og det personlige engagement. Der er en herlig bredde i valget af tekster – ingen nævnt, ingen glemt – og Leif Emil Hansen er en talentfuld skribent. Muntert og emotionelt beretter han om et forløb, der endte med en oplevelse af nederlag. Med talrige digressioner til andre tekster – bl.a. engelsksprogede sangtekster og egne digte – der strengt taget ikke vedkommer sagen.

Borberg, Peter & Thorsten Asbjørn:
På vej – på trods. Produktions-
skolerne gennem 40 år. Odense:
Asborg 2019. 256 s. 249 kr.

Af Lisbeth Haastrup, lektor, DPU, Aarhus Universitet, & Rikke Svendsen, tidligere produktionsskole-faglærer, nu pædagogisk konsulent på FGU Hovedstaden

Denne bog udkom i 2019, samme år som indførelsen af den Forberedende Grunduddannelse (FGU), der har opslugt og nedlagt produktionsskolerne. Bogen, om det særlige ved produktionsskolernes pædagogik og deres 40 årige historie, kan derfor ses som et opråb eller et kampråb. En kamp for fortsat at udgøre en "tredje vej" mellem grundskole, ungdomsuddannelser og arbejdsmarked for unge der ikke rigtig passer ind nogle af stederne. En gruppe af unge der, med målene om at alle skal have en ungdomsuddannelse, ofte bliver udnævnt til en problematisk og besværlig "restgruppe". Produktionsskoleforeningen har overladt denne bog til to fag-journalister fra kommunikationsvirksomheden Asbjørn og Boberg ApS at skrive deres historie.

Trods og kamplyst

Formanden for Produktionsskoleforeningen, Lennart Damsbo-Andersen, skriver i forordet: "Produktionsskolerne har en historie, som slutter, men en pædagogisk praksis, som med saft og kraft vil leve videre i FGU". Den slags besværgelser lægger op til nærmere undersøgelse og diskussion af, hvilken historie skolerne vil skrive om sig selv, inden andre måske skriver dem ud af den større historie.

Forfatternes journalistiske og i høj grad personbårne fortællinger lægger vægt på, at skolerne har været drevet af lærere og ledere med brændende personligt engagement, social indignation og masser af diskussioner indadtil og kamplyst udadtil. Fortællingerne om trods og kamplyst bygger oven på de allerede eksisterende festskrifter, rapporter og debatbøger om pro-

duktionsskolerne Forfatterne har ikke en uddannelseshistorisk eller bredere historiefaglig forståelse til at strukturere fremstillingen. Den letlæste fremstilling ser desuden ud til at have fyldt mere, end en ambition om en systematisk gennemgang af de mange interessante relationer mellem uddannelse og arbejdsmarked, politiske konjunkturer og politiske og pædagogiske grundpositioner som produktionsskolerne rejser.

Bogens dele

Bogen er bygget op i fire dele. Den første behandler historien 1978-2004, hvor produktionsskolerne har fungeret som en "harmonika" efter de politiske, økonomiske og uddannelsespolitiske konjunkturer, uden at der har været et lovsikret og permanent grundlag for deres eksistens. I gode tider har skolerne haft dårlige vilkår og besparelser, i dårlige tider med høj ungdomsarbejdsløshed har de kunnet udvide og finde lokal og til dels national forståelse.

I anden del kommer stemmer inde fra produktionsskolerne til orde, med en række skæve personlige dannelses- og uddannelsesfortællinger fra såvel lærere og elever. Det personlige, individuelle, og tilfældige træder frem, og overbeviser om, at "det snorlige dur ikke for alle", og at produktionsskolerne har deres berettigelse, når de sociale, sundhedsmæssige, psykologiske og pædagogiske udfordringer og kriser virker sammen.

I tredje del gives ordet til forskere, arbejdsgivere og organisationsfolk, der kaster korte personlige blikke på produktionsskolernes virke. Mens stemmerne indefra har en vis bredde

og diversitet, er blikkene udefra tydeligvis valgt, fordi de har noget positivt at sige.

Den sidste og fjerde del handler om "de nye vinde der blæser", og kaster noget ambivalente blikke ind i fremtiden.

Fremtiden i FGU

Med indførelsen af FGU er der fundet en mere samlet ordning med en langsigtet model, hvor flere koordinerede tilbud gives til den målgruppe, som produktionsskolerne har fået elever fra. Men FGU, PGU mm. er knyttet tættere til skolen og dens logik, ligesom lærernes pædagogiske kompetencer er på vej til at blive professionaliseret. Hermed ændres den "frie" placering mellem skole og arbejdsmarked og også forudsætningerne for skolernes særlige pædagogiske koncept.

Produktionsskolernes særlige pædagogik

Produktionsskolernes særlige pædagogik bygger nemlig på "virkelige, ægte produktioner til verden udenfor", der foregår i autentiske værksteder med ting og værktøjer, som bruges i branchen. Med lyttende, støttende undervisere, der mere har rollen som en mester end en skolelærer. Her mimes arbejdsmarkedets betingelser, men i trygge rammer. I praksisfællesskaber og de tætte personlige mesterlærerrelationer om det praktiske arbejde kan eleverne finde mening. Og måske finde en plads, hvorfra de kan finde en vej videre fra skolenederlag, eller andre svære livsomstændigheder. Som Gummitarzan og produktionsskolerne siger: "Alle er gode til noget, man skal bare finde ud af hvad det er."

Denne pædagogik, som teoretisk begrundes af folk som John Dewey, Jean Lave og Lene Tanggaard, har haft forholdsvist frie rammer i produktionsskolernes historie, og skolerne har påkaldt sig international pædagogisk interesse. En dansk højskoletradition for undervisning uden karakterer og eksamen har givet mulighed for projektorienterede forløb, hvor skolefag og viden var integreret, eller først blev tydeligere, når det praktiske arbejde kaldte på mere viden. Netop denne form gav også mulighed for mange slags værksteder, projekter og fagligheder på den enkelte skole – og efter den enkelte lærers forudsætninger og interesser. I FGU må denne tilgang indskrives i skolefagernes faglige mål og evalueringsformer, og det stiller grundlæggende spørgsmål til ikke kun produktionsskolernes rammer og ansatte, men også til det pædagogisk koncept og skolernes mangfoldige måder at praktisere det.

Spørgsmålet om, hvilke uddannelser og hvilket arbejdsmarked undervisningen skal rettes mod, stiller sig meget forskelligt på land og i by. Mens produktionsskolerne tidligere kunne tilpasses lokalt, retter FGU sig mod erhvervsuddannelserne, selvom forholdet mellem disse og de almene gymnasiale uddannelser er meget forskelligt landet over.

Også spørgsmålet, om hvilke værksteder og fagligheder der rent indholdsmæssigt skal prioriteres, forandres, når det ikke er det lokale arbejdsmarked, men skolen der først og fremmest skal tænkes på. Mens de "hårde" håndværksfag fyldte meget tidligere, vinder de "bløde" kunstneriske fag og omsorgsfag frem, særligt i byerne. Den fagfaglighed, der hidtil har været pro-

duktionsskolelærernes pædagogiske basis, må nu tænkes om og professionaliseres pædagogisk ud fra lærerprofessionens standarder.

Nye spørgsmål

Produktionsskolernes historie rejser flere interessante spørgsmål. Deres pædagogiske koncept har som et parallelt spor vist en tredje vej, som på flere måder kan ses i forhold til ændringer i grundskolen og ungdomsuddannelserne i perioden. Forholdet mellem boglig og praktisk undervisning er forandret. Praksisfaglighed og understøttende undervisning udvikles og praktiseres lige nu, og de praktiske fag i skolen tænkes sammen, ligesom åben skole lægger op til samarbejde med lokalsamfundets virksomheder, kultur og foreningsliv og uddannelsesinstitutioner.

Det vil være oplagt at undersøge og følge udviklingen fra produktionsskoler til FGU og dermed mulighederne for at videreføre den spændende og meningsfulde pædagogik. Denne bog er en appetitvækker; der bør følges op med grundigere forsknings- og udviklingsarbejde.

NATURHISTORIE

Leif Sestoft: *Peder Lorenzen 1821-1881 & Naturhistorie på Sorø Akademi*. Kalundborg: Forlaget Navicula 2020. 92 s., ill. 150 kr.

Af Børge Riis Larsen, lektor emeritus, Slagelse Gymnasium

Når man for efterhånden adskillige tiår siden har været lærerkandidat i natur-

videnskab på Sorø Akademis Skole, er det en fornøjelse at få denne bog til anmeldelse. Den følger sig pænt til den øvrige litteratur; jeg har om skolen, og som jeg synes, jeg kender en del til.

Der forelå ikke tidligere en biografi over Lorenzen – ikke engang en nekrolog, selv om han døde i et undervisningsår. Forfatteren har derfor måtte stykke sit arbejde sammen af oplysninger mange forskellige steder fra. Men før vi går videre med Lorenzen, kigger vi lige på Sorø Akademi. I første del af 1800-tallet kunne man efter at være dimitteret fra skolen tage examen artium af samme form som ved Universitetet og fortsætte med en kortvarig akademisk uddannelse her. Den varede 1½ år og bestod af tre semestre af omkring seks måneders varighed. Akademiets lærere fik titel af lektorer, og de skulle også undervise i skolens ældste klasser. Den akademiske uddannelse fortsatte indtil 1848, hvor antallet af studerende det sidste år blot var otte.

Peder Lorenzen kom som 19-årig på Skårup Seminarium ved Svendborg, hvor han tog lærereksamen i 1843. Seks år senere tog han studentereksamen som privat dimittend og blev derefter optaget på universitetet, som han forlod med anden eksamen (studentereksamen var den første) året efter. Han ansattes i november 1851 som adjunkt på Sorø Akademis Skole og Opdragelseanstalt. Her skulle han ud over at undervise i naturhistorie føre opsyn med og udvikle de naturhistoriske samlinger.

I 1843 var undervisningen i naturhistorie udvidet til to ugentlige timer i alle seks klasser. Foruden på Sorø blev naturhistorie kun doceret på to af de

andre lærde skoler. Da Lorenzen begyndte, var han pligtig til at varetage undervisningen i naturhistorie i alle seks lavere klasser og i alle realklasser. Også i 1851 blev J.F. Johnstrup, der tidligere havde været knyttet til akademiet, ansat ved skolen. Han var kemiingeniør og blev lærer i naturlære – dvs. fysik og kemi – for de to ældste årgange dvs. 6. og 7. klasse.

Lorenzen var særdeles flittig og engageret i opbygningen af de naturhistoriske og arkæologiske samlinger, og i 1853 blev han betroet udgravningen af skelettet af et stort dyr – det først fundne næsten komplette skelet af ”den store urokse”, hvorfra man tidligere kun havde haft dele. Det var fundet i en tørvemose nær Sorø. Om Lorenzen som underviser mener man, at han har været en af de mere markante lærere. Man fik lært sin naturhistorie hos ham, og udtalelser om ham spænder fra den brave og dygtige lærer til den irritable og koleriske af slagsen. Han var tillige kendt for at fastholde lærerstandens autoritet ved at have forulempet en elev ved at skælde ham hæder og ære fra i en naturhistorietime og have kaldt ham et æsel og en slubbet. Den pågældende dreng forlod skoen, varigt traumatiseret, fordi hans ophold på skolen og samværet med kammeraterne i flere år havde betydet så meget for ham. I et maleri af Christen Dalsgaard fra stengangen på akademiet ses Lorenzen give en elev et rap med stokken. (s. 43).

Lorenzen og Johnstrup har haft et parløb i varetagelsen af den naturvidenskabelige undervisning på akademiet fra 1851 indtil den sidstes afgang i 1866. Lorenzen tog sig af naturhistorien, mens Johnstrup tog sig af fage-

nes teoretiske baggrund i fysik og kemi. Og så må det i øvrigt nævnes, at Lorenzen i slutningen af 1860'erne gennemførte en rejse til Schweiz for at studere det schweiziske skolevæsen. Han var skuffet over de besøgte skolars naturhistoriske samlinger, men imponeret over såvel omfang som orden i de mineralogiske samlinger. Han roste de mineralogiske samlinger for at være godt repræsenteret og smukt ordnet i modsætning til de zoologiske og botaniske samlinger. Lorenzen, der ikke havde haft kemiundervisning i sine studier, var blevet opmærksom på betydningen af faget kemi, og han har sikkert ivrigt studeret kollegaen Johnstrups bog "De kemiske Grundstoffer og deres vigtigste Forbindelser i den uorganiske Natur", som udkom i flere udgaver i årene 1855-63.

I 1871 delte lovgivningen gymnasiet i to linjer: den matematisk-naturvidenskabelige og den klassisk-sproglige. Peder Lorenzens søn, Johs. Lorenzen, var på det første hold med en matematisk-naturvidenskabelig studentereksamen, som har klarede med særdeles gode karakterer. Efter studier på Polyteknisk Læreanstalt blev han i 1877 cand.polyt. som kemiker og blev samme år ansat på københavnske skoler. Året efter finder vi ham som 2. assistent på Mineralogisk Museum, men han foretrak dog at fortsætte sin forskning på Polyteknisk Læreanstalts kemiske laboratorier, hvor han arbejdede med bl.a. at bestemme grønlandske mineralers kemiske sammensætning. Han døde i 1884 af lungebetændelse.

Som kemiker har jeg undret mig over nogle formler på s. 65 og 69.

Leif Sestoft kommer vidt omkring

i sin bog om Peder og Johs. Lorenzen. Den må have interesse for enhver, der er interesseret i Sorø Akademi historie og naturhistoriefagets undervisning. Den er illustreret af en række fine fotografier af skolen, og de sidste sider indeholder en omtale af benyttede arkivalier fra skolens bibliotek, nogle sider med referencer samt omtale af tidligere udgivelser af Sestoft fra forlaget Navicula.

INTERNATIONALE ORGANISATIONER

**Christian Ydesen (red.):
The OECD's Historical Rise in Education: The Formation of a Global Governing Complex, Global Histories of Education. London & New York: Palgrave, 2019. xix, 308 s. € 149,99 (hardcover)**

*Af Joakim Landahl, professor,
Stockholms universitet*

Om man går in på den svenska nyhetstidningen *Svenska Dagbladets* databas över äldre tidningsurklipp möts man av en sökruta. I sökrutan står det en liten text som nog är tänkt att ge inspiration till den person som står i begrepp att söka sig igenom tidningens hela historia. Texten lyder: "Sök på exempelvis ru-tavdrag eller Pisaresultat." Formuleringen är ett exempel bland åtskilliga på att den internationella organisationen OECD har fått ett exemplöst inflytande över vårt tänkande om inte bara skolan utan även samhället i stort. Med tanke på att organisationen ursprungligen har varit fokuserad på ekonomiska

frågor kan man ställa sig frågan hur det kommer sig att OECD lyckats erövra sin position som global auktoritet inom utbildningspolicy.

I en nyutkommen antologi, *The OECDs Historical Rise in Education: The Formation of a Global Governing Complex*, diskuteras frågan om hur OECD lyckades ta makten över utbildningsdiskursen. Bokens redaktör, Christian Ydesen, som bidrar med inledning och avslutning, har samlat 12 kunniga författare från fem olika kontinenter som sammantaget belyser OECDs roll ur flera intressanta perspektiv.

Antologins styrka är dess ambitiösa utsträckning i tid och rum. I en första del diskuteras den historiska bakgrunden till att OECD överhuvudtaget kom att intressera sig för utbildning. Bidragen i denna del, som tidsmässigt sträcker sig från till OEEC-tiden och fram till 1970-talet, visar samtliga hur OECDs sätt att närma sig utbildningsfrågan aldrig var okontroversiellt, och att interna strider behövde vinnas för att etablera vissa sätt att tänka och arbeta på. Denna första del är också intressant genom sitt fokus på den tidiga historien, som lätt glöms bort i genomgångar av organisationens historia. Det man hade kunna önska som ett komplement är en förmedlande länk mellan dåtid och nutid, i form av en diskussion om hur och i vilken mån dessa äldre praktiker kom att prägla organisationen även framgent. I bokens resterande delar flyttas fokus från historien – som dock fortfarande finns med i några kapitel – till den internationella arenan. Här återfinns dels kapitel om OECDs roll i mötet med vissa specifika länder – Australien, Brasilien, Danmark, China

och södra Sydamerika – och dels kapitel som behandlar specifika utbildningsprogram och utbildningsinitiativ, exempelvis PISA for schools.

Genom att boken kombinerar historiska, nutida och internationella perspektiv på sitt fenomen kan man säga att den förvaltar antologins särskilda potential, att skildra ett enskilt fenomen på ett mångsidigt och initierat sätt. Perspektivrikedomen fungerar som en påminnelse om att OECDs makt över utbildningspolicy tar sig olika uttryck och delvis har olika effekter beroende på historisk situation och skiftande förutsättningar i olika länder. Det finns stora skillnader i de länder som deltar i exempelvis PISA och en förutsättning för globala organisationers inflytande är att de lyckas anpassa sig till enskilda länders särdrag, förväntningar och behov. Omvänt måste den internationella organisationen lyckas påverka de enskilda länderna att det är i deras intresse att i någon mån överge sitt självbestämmande och anpassa sig till de standardiseringsprocedurer som exempelvis internationell statistik kräver. Denna dubbla anpassningsprocess ger boken inblickar i.

Som alla antologier dras denna med vissa upprepningar och överlappningar, även om kapitlen rent tematiskt är väl åtskilda och bokens redaktör knyter ihop diskussionen i ett slutkapitel. En stilistisk detalj som stör läsningen är att förkortningar som OECD och PISA förklaras på nytt i nästan varje enskilt kapitel – en detalj som tycks antyda att boken inte är tänkt att läsas från pärm till pärm, utan snarare konsulteras just som en artikelsamling eller en uppslagsbok.

I förlängningen väcker boken tankar om olika sätt varpå internationella organisationers historia kan skildras. I antologins väsen ligger att den uppmärksammar oss på att det finns många historier att skriva, minst lika många som de länder som berörs av organisationens verksamhet. Den typen av forskning är nödvändig för att förstå globala processer, men kanske håller den på att få för stor dominans när det gäller just OECD och utbildningsfrågan. Den idag

ganska omfattande forskning som bedrivs om organisationen och om internationella kunskapsmätningar är huvudsakligen publicerad i antologi- och tidskriftsform, medan mer sammanhållna översikter är ovanliga. Kanske är nu tiden mogen för en mer enhetlig historik över hur OECD har erövrat sin roll som utbildningsauktoritet, en syntetiserande studie som visar på de stora dragen i organisationens utveckling över tid.

ÅRSBERETNING FOR SELSKABET FOR SKOLE- OG UDDANNELSESHISTORIE

VED FORMAND JESPER ECKHARDT LARSEN

2019-2020 har været et effektivt år, hvor vi har været i fuld gang med at realisere flere af de strategiplaner, som vi besluttede i 2018. Tallene for brugen af vores hjemmeside er gode, og vi har fået designet en ny og mere overskuelig hjemmeside. Vi synes, den fremstår flot og meget mere brugervenlig end den tidligere. På denne nye side kan der f.eks. søges separat efter henholdsvis artikler, anmeldelser og bibliografiske oversigter. Husk derfor ofte at se på www.uddannelseshistorie.dk, for her kommer både de nyeste informationer om selskabet, kopier af nyhedsbrevene, og der er tilgang til de nyeste artikler fra vores tidsskrift.

Et andet og til stadighed nødvendigt arbejde er at søge om midler til at fortsætte vores dobbelte strategi, nemlig at *Uddannelseshistorie* både skal udkomme på tryk og i digital form. Vi var glade for igen i år at modtage et støttekøb fra Danske Professionshøjskoler på hele 50 eksemplarer af *Uddannelseshistorie* 2019.

To af vores uddannelseshistoriske kolleger, som begge har været aktive i selskabet, er gået bort i året, som er gået. Vi vil godt mindes dem her. Begge var inspirerende og aktive uddannelseshistorikere, som på forskellig vis bidrog værdifuldt til selskabet.

Thyge Winther-Jensen (21/12-1934 – 28/12-2019).

Omkring jul blev Thyge Winther-Jensen, vores daværende revisorsuppleant og undertegnede mentor igennem en lang årrække inden for pædagogikkens historie og komparativ uddannelsesforskning, syg, og døde efter kortvarig sygdom. Thyge Winther-Jensen var både som menneske og pædagog vidtfavnende. Han var erklæret "hjemmefødning" men også en globalt interesseret komparativ uddannelsesforsker. Hans voksede op i et lærerhjem i Nordjylland, men rejste til Sorø Akademi for at blive student. Han tog læreruddannelse fra N. Zahles Seminarium og underviste som lærer i ca. 10 år, før han tog magisterkonferens på Københavns Universitet som elev af bl.a. Knud Grue-Sørensen. Efter Grue-Sørensens eksempel lagde Thyge stor vægt på den sproglige og begrebslige klarhed i arbejdet også med de mere teoretiske sider af pædagogikken. Hans prioritet var klar og velinformeret formidling også af kompliceret fagligt stof. Han forsvarede væsentligheden af pædagogisk forskning, men alle hans bøger var tillige rettet imod et bredt interesse-

ret publikum. Thyge fastholdt igennem sin lange karriere en tro på opdragelsens muligheder; at forme og danne mennesket gennem bevidste pædagogiske tiltag, byggende på et menneskesyn, man efter nøje overvejelser havde lagt til grund for sin pædagogik. Hans doktorafhandling, "Undervisning og Menneskesyn hos Platon, Comenius, Rousseau og Dewey", var vel derved ikke blot hans mest læste værk, og er det stadig, men også et udtryk for hans credo: At vi bør uddrage vores pædagogik bevidst og klart fra et menneskesyn, som kan stå for tidens tand. På den måde lod Thyge Winther Jensen kilderne fra 2500 års kulturhistorie tale klart ind i vor tids pædagogik.

Knud Eyvin Bugge (4/10-1928 – 2/1-2020).

Knud Eyvin Bugge, der var tidligere medredaktør for selskabets tidsskrift, kirkehistoriker og lektor fra 1964, professor 1981-1998 i kristendomskundskab ved Danmarks Lærerhøjskole, døde i vinter. Knud Eyvin Bugge blev født i Nuuk i Grønland som søn af en provst og lektor. Han gik i faderens fodspor og blev cand.theol. fra Københavns Universitet i 1954. I hans disputats, "Skolen for livet. Studier over N. F. S. Grundtvigs pædagogiske tanker" (udg. 1965), satte Bugge Grundtvigs pædagogiske tanker i forhold til andre pædagogiske strømninger i et bredt idéhistorisk perspektiv. Bugge fandt et princip, som kunne samle meget af Grundtvigs pædagogik i ét begreb: "den frie, levende og naturlige vekselvirkning."

Efter den ordinære generalforsamling i 2020, som blev afholdt digitalt 29. april 2020 via Skype pga. Covid-19-situationen, byder vi velkommen til to nye ordinære medlemmer af selskabets styrelse: Karen Egedal Andreasen (Aalborg Universitet) og Bjørn Hamre (Københavns Universitet). Dertil blev også Harry Haue (Syddansk Universitet) igen indvalgt i styrelsen. Harry har også tidligere været en aktiv deltager i selskabets styrelse. Også Søren K. Lauridsen, vores kasserer igennem mange år, er tilbage, nu som revisorsuppleant. Som ny revisor valgtes specialkonsulent Signe Holm Larsen, der bl.a. har været bidragyder til de sidste mange udgaver af *Uddannelseshistorie*. Genvalgt blev Maria Rejkjær Holmen og undertegnede, og Lisa Rosén Rasmussen blev valgt som suppleant. Derudover sidder Jens Bennedsen, Christian Larsen, Erik Nørr og Karoline Baden Staffensen også i styrelsen. Disse var ikke på valg i år. Vi takker de to fratrædende medlemmer af styrelsen, Christian Vollmond og Jens Aage Poulsen, mange gange for deres indsats i styrelsen.

Vi afventer foreløbig situationen, før vi måske indkalder til et fysisk arrangement 18. marts 2021 bl.a. med en – Covid-19-forsinket – lancering af *Uddannelseshistorie 2019: "Fra få til mange – Det 20. århundredes uddannelseseksplosion"*, som blev redigeret af Christian Larsen og Christian Vollmond. Vi afholder denne lancering sammen med den ordinære generalforsamling og en lancering af nærværende udgave af *Uddannelseshistorie*. Hvis ikke dette bliver et fysisk arrangement, holdes dette på Zoom ligesom så mange andre møder i denne særprægede tid.